

Mobbing – eine Frage der Moral?

Der Einfluss moralischer Fähigkeiten auf  
Verhalten in Mobbing-Situationen

Inaugural-Dissertation  
zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie  
an der Ludwig-Maximilians-Universität München

vorgelegt von  
Anja Geisler

aus München

München, 2016

Erstgutachter: Prof. Dr. Mechthild Schäfer

Zweitgutachter: Prof. Dr. Beate Sodian

Datum der mündlichen Prüfung: 25. Januar 2016

### *Danksagung*

*Eine wissenschaftliche Arbeit ist nie das Werk einer einzelnen Person, deshalb möchte ich mich an dieser Stelle bei allen Menschen bedanken, die mir die Erstellung meiner Dissertation ermöglicht haben. Frau Professor Schäfer hat mich mit ihrem unerschöpflichen Fundus an thematischen und wissenschaftlichen Hinweisen auf meinem Weg immer weiter gebracht und stand mir jederzeit für konstruktive Gespräche zur Verfügung. Mein Dank gilt auch Frau Professor Sodian, die sich sofort bereit erklärte, meine Dissertation mitzubetreuen. Meinen wissenschaftlichen Kollegen und Kommilitonen an der LMU danke ich für die immer zielführenden Diskussionen, die so manche thematische Wende in meine Dissertation brachten, aber auch dafür, dass sie mir immer mit Rat und Tat zur Seite standen. Nicht minder aufreibend waren die vergangenen Jahre für meine Familie, die dieses Werk in allen Phasen ganz besonders unterstützt hat. Ihr gilt mein besonderer Dank.*



# Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	X
Tabellenverzeichnis .....	XIV
Abkürzungsverzeichnis .....	XVII
ZUSAMMENFASSUNG .....	XVIII
1 Mobbing und Moral .....	1
1.1 Mobbing in der Schule .....	1
1.2 Determinanten von Verhalten in Mobbing Situationen .	5
1.3 Die moralische Dimension von Mobbing .....	6
1.4 Mobbing-Situationen als moralische Herausforderung.	8
1.5 Moralisches Können und Verhalten in Mobbing- Situationen .....	10
1.6 Moralische Fähigkeiten – Definition und Abgrenzung.	13
1.7 Forschungsanliegen .....	17
2 Moralische Urteilskompetenz – Erfassung und Prävalenz ...	19
2.1 Einleitung .....	20
2.1.1 Der Begriff “Moralische Urteilskompetenz” ..	21
2.1.2 Moralische Urteilskompetenz und moralisches Verhalten .....	22
2.1.3 Messung moralischer Urteilskompetenz .....	24
2.1.3.1 Moralische Dilemma-Geschichten als Auslöser moralischer Urteile .....	24

2.1.3.2	DIT und MUT: Instrumente zur Messung moralischer Urteilskompetenz .....	26
2.1.3.3	Konzeptueller und methodischer Vergleich von DIT und MUT.....	35
2.1.4	Moralische Urteilskompetenz von Jugendlichen .....	37
2.1.5	Zusammenfassung und Forschungsgegenstand .....	39
2.2	Methoden.....	41
2.2.1	Stichprobe .....	41
2.2.2	Instrumente .....	41
2.2.3	Ablauf.....	46
2.2.4	Analyse.....	46
2.3	Ergebnisse .....	48
2.3.1	Analyse des DIT.....	48
2.3.2	Analyse des MUT .....	52
2.3.3	Zusammenhänge zwischen moralischer Urteilskompetenz im MUT und im DIT .....	57
2.4	Diskussion.....	60
2.4.1	Validität von DIT und MUT – ein methodischer Vergleich .....	60
2.4.2	Moralische Urteilskompetenz in DIT und MUT – ein Konzeptueller Vergleich .....	64
2.4.3	Grenzen der vorliegenden Studie und Perspektiven für die zukünftige Forschung ..	66
2.4.4	Fazit.....	67

3	Moralische Kompetenz – mehr als die Summe ihrer Teile...	71
3.1	Einleitung .....	72
3.1.1	Terminologie und Abgrenzung .....	73
3.1.2	Das Vier-Komponenten-Modell von Rest .....	74
3.1.3	Moralische Sensitivität und moralische Urteilskompetenz.....	76
3.1.4	Moralische Fähigkeiten und Verhalten.....	78
3.1.5	Messung moralischer Kompetenz .....	81
3.1.6	Prävalenz und Verteilung moralischer Kompetenz .....	84
3.1.7	Zusammenfassung und Forschungsgegenstand .....	86
3.2	Methoden .....	88
3.2.1	Stichprobe .....	88
3.2.2	Instrumente.....	88
3.2.3	Ablauf .....	92
3.2.4	Auswertung .....	92
3.3	Ergebnisse.....	94
3.3.1	Verteilung und Prävalenz der Moral-Maße ...	94
3.3.2	Zusammenhänge zwischen moralischem Urteil und sozialer Wahrnehmung .....	98
3.3.3	Zusammenhänge von Moralkompetenz mit Hilfhandeln und Moral Disengagement ....	100
3.3.4	Moral Disengagement als Mediator zwischen moralischer Kompetenz und Hilfhandeln..	103

3.4	Diskussion.....	108
3.4.1	Messen moralischer Kompetenz – eine methodische Analyse .....	108
3.4.2	Zusammenhänge zwischen den beiden Dimensionen moralischer Kompetenz.....	112
3.4.3	Befunde zur Moralkompetenz deutscher Schüler .....	113
3.4.4	Zusammenhänge zwischen moralischem Verhalten und moralischer Kompetenz deutscher Jugendlicher .....	114
3.4.5	Moral Disengagement als Mediator zwischen moralischer Kompetenz und moralischem Verhalten .....	118
3.4.6	Einschränkungen und Ausblick.....	119
3.4.7	Fazit.....	120
4	Denn sie wissen (nicht), was sie tun...?.....	123
4.1	Einleitung.....	124
4.1.1	Mobbing-Unterstützer, Mobbing-Bekämpfer und Nicht-Aktive.....	124
4.1.2	Moralische Fähigkeiten und die Mobbing-Rolle .....	125
4.1.3	Zusammenfassung und Forschungsfragen .	131
4.2	Methoden.....	133
4.2.1	Stichprobe und Ablauf.....	133
4.2.2	Instrumente .....	134
4.2.3	Analyse.....	139



---

4.3	Ergebnisse.....	140
4.3.1	Deskriptive Ergebnisse .....	140
4.3.2	Moralische Prädiktoren von Probully- und Verteidiger-Rolle .....	143
4.3.3	Zusammenhänge zwischen moralischen Fähigkeiten und Mobbing auf Klassenebene .....	148
4.4	Diskussion .....	150
4.4.1	Moral Disengagement und die aktiven Rollen in Mobbing-Situationen .....	150
4.4.2	Moralische Kompetenz und die aktiven Rollen in Mobbing-Situationen .....	152
4.4.3	Moralische Fähigkeiten als Schutz vor unmoralischem Handeln im Mobbing-Kontext .....	155
4.4.4	Zusammenhänge zwischen Mobbing und moralischen Fähigkeiten auf Klassenebene	156
4.4.5	Grenzen der vorliegenden Studie und Perspektiven für die zukünftige Forschung	157
4.4.6	Fazit .....	158
5	Erst kommt das Fressen, dann die Moral? .....	160
5.1	Einleitung .....	161
5.1.1	Determinanten von Mobbingverhalten.....	162
5.1.2	Zusammenhänge von Schulumwelt und moralischen Fähigkeiten .....	168
5.1.3	Die Schulumwelt als Moderator von Schüler- Performanz.....	170

5.1.4	Die vorliegende Studie .....	172
5.2	Methoden.....	175
5.2.1	Stichprobe .....	175
5.2.2	Instrumente .....	176
5.2.3	Ablauf.....	181
5.2.4	Analyse.....	181
5.3	Ergebnisse .....	182
5.3.1	Moralische Determinanten der aktiven Rollen – eine Replikation der vorangegangenen Studie.....	182
5.3.2	Der Einfluss schulischer Rahmenbedingungen auf Mobbing-Verhalten .....	186
5.3.3	Der Einfluss schulischer Rahmenbedingungen auf die moralischen Fähigkeiten .....	188
5.3.4	Schul-Unterschiede in den Zusammenhängen zwischen Moralkompetenz und Mobbing-Rolle .....	190
5.3.5	Schulische Rahmenbedingungen als Moderatoren zwischen Moralkompetenz und Mobbing-Rolle .....	195
5.3.6	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	201
5.4	Diskussion.....	203
5.4.1	Replikation bisheriger Erkenntnisse zum Zusammenhang moralischer Fähigkeiten und aktiver Mitschüler-Rolle .....	204
5.4.2	Der Einfluss schulischer Rahmenbedingungen auf Mobbing-Verhalten und Moralkompetenz .....	205

---

5.4.3	Der Einfluss der schulischen Rahmenbedingungen auf den <i>Zusammenhang</i> zwischen moralischen Fähigkeiten und aktiver Mobbing-Rolle.....	213
5.4.4	Schulische Rahmenbedingungen als <i>Moderatoren</i> des Zusammenhangs zwischen Moralkompetenz und Verhalten .....	215
5.4.5	Grenzen der vorliegenden Studie und Perspektiven für die zukünftige Forschung .	217
5.4.6	Fazit .....	219
6	Am Anfang war die Moral – oder?.....	221
6.1	Einleitung .....	222
6.1.1	Stabilität und Entwicklung von Verhalten in Mobbing-situationen.....	223
6.1.2	Stabilität und Entwicklung moralischer Fähigkeiten.....	225
6.1.3	Moralische Ursachen von Verhalten in Mobbing-situationen.....	227
6.1.4	Determinanten moralischer Fähigkeiten.....	229
6.1.5	Zusammenfassung und Forschungsfragen..	232
6.2	Methode .....	235
6.2.1	Stichprobe .....	235
6.2.2	Instrumente.....	236
6.2.3	Analyse .....	239

6.3	Ergebnisse .....	241
6.3.1	Stabilität und Entwicklungseffekte von Mobbing-Verhalten und moralischen Fähigkeiten .....	241
6.3.2	Messzeitpunkt-interne Zusammenhänge zwischen moralischen Fähigkeiten und Verhalten .....	244
6.3.3	Kausalzusammenhänge zwischen moralischen Fähigkeiten und Mobbing-eindämmendem bzw. -förderlichem Verhalten .....	247
6.3.4	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	253
6.4	Diskussion.....	255
6.4.1	Stabilität und Entwicklung von Mobbing-Verhalten und moralischen Fähigkeiten .....	256
6.4.2	Moralische Fähigkeiten als Schutz vor und als Folge von Probully-Verhalten.....	258
6.4.3	Moralische Fähigkeiten als Motivation und als Konsequenz von Verteidiger-Verhalten .....	261
6.4.4	Moralische und behaviorale Einflussfaktoren auf die moralischen Fähigkeiten von Schülern .....	264
6.4.5	Grenzen der vorliegenden Studie und Perspektiven für die zukünftige Forschung	267
6.4.6	Schlussfolgerung.....	268
7	Gesamtdiskussion .....	269

7.1	Messung moralischer Kompetenz von Schülern in Deutschland .....	270
7.2	Zusammenhänge von moralischen Fähigkeiten und Verhalten .....	273
7.3	Moralische Fähigkeiten als Schutz vor aggressivem Verhalten .....	274
7.4	Moralische Fähigkeiten als Auslöser von Verteidiger-Verhalten .....	275
7.5	Implikationen für Prävention und Intervention .....	278
7.6	Grenzen und Perspektiven für die zukünftige Forschung 280	
7.7	Schlussfolgerungen .....	282
	Literaturverzeichnis .....	285
	Anhang .....	319
	Deutsche Fassung der Moral Disengagement Scale .....	319
	Moralisches Urteil Test – Comic-Version .....	321
	Deutsche Fassung des Defining Issues Test .....	327
	Deutsche Fassung des Participant Role Questionnaire .....	332

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Der Einfluss von moralischer Kompetenz und Moral Disengagement auf Schülerverhalten im Mobbing-Kontext vor dem Hintergrund von Rests (1995) vier Komponenten moralischen Handelns.....	15
Abbildung 2: Prävalenz moralischer Urteilskompetenz in der vorliegenden Stichprobe und in der Normstichprobe.....	49
Abbildung 3: Entwicklung moralischer Urteilskompetenz mit der Klassenstufe.....	50
Abbildung 4 - Prävalenz kognitiver Urteilskompetenz in der vorliegenden Stichprobe und in der Normstichprobe.....	52
Abbildung 5: Entwicklung der kognitiven Urteilskompetenz nach Klassenstufe.....	53
Abbildung 6: Entwicklung der affektiven Urteilskompetenz nach Klassenstufe.....	54
Abbildung 7: Komponentendiagramm der Moralstufen des MUT. ....	56
Abbildung 8 – Die Verteilung über-, unter- und durchschnittlicher moralischer Urteilskompetenz im DIT unter Schülern mit über-, unter- und durchschnittlicher moralischer Urteilskompetenz im MUT. ....	58
Abbildung 9: Der Einfluss von moralischer Kompetenz auf moralisches Verhalten von Jugendlichen vor dem Hintergrund von Rests (1995) vier Komponenten moralischen Handelns. ....	74

Abbildung 10 – Quasi-Simplex-Struktur der Stufenmaße des MUT.....	91
Abbildung 11 - Verteilung der sozialen Wahrnehmungsfähigkeit (RME*) mit Normalverteilungskurve zum Vergleich. ....	94
Abbildung 12: Verteilung der kognitiven Urteilskompetenz (C*) mit Normalverteilungskurve zum Vergleich. ....	96
Abbildung 13: kognitive Urteilskompetenz (C*) in Abhängigkeit der sozialen Wahrnehmungsfähigkeit (RME*). ....	99
Abbildung 14: Moral Disengagement als Mediator zwischen sozialer Wahrnehmung (RME*) und Hilfehandeln.....	103
Abbildung 15 - Moral Disengagement als Mediator zwischen affektiver Urteilskompetenz (Stufe 2) und Hilfehandeln. ...	105
Abbildung 16: Moral Disengagement als Mediator zwischen affektiver Urteilskompetenz (Stufe 5) und strategischem Hilfehandeln. ....	106
Abbildung 17 – Der Einfluss von moralischer Kompetenz und Moral Disengagement auf die gewählte Rolle im Mobbing- Kontext. ....	126
Abbildung 18 - Komponentendiagramm der Moralstufen des MUT.....	138
Abbildung 19 – Moralische Fähigkeiten im Rollenvergleich: Maße für kognitive moralische Urteilskompetenz (C-Score), Moral Disengagement (MD), soziale Wahrnehmung (RME) und affektive moralische Urteilskompetenz (Stufe 1 & 2). ....	140

Abbildung 20 - Moralische Fähigkeiten von Verteidigern und Probully-Schülern im Abgleich mit den Forschungsfragen (FF). .....	143
Abbildung 21 - Moralische Fähigkeiten als Prädiktoren der Verteidiger- und Probully-Rolle im Abgleich mit den Forschungsfragen (FF). .....	147
Abbildung 22: Der mögliche Einfluss schulischer Rahmenbedingungen auf den Zusammenhang zwischen moralischen Fähigkeiten und Mobbing-Verhalten (unter Berücksichtigung der zu beantwortenden Forschungsfragen). .....	174
Abbildung 23: Visualisierung der Rahmenbedingungen der drei befragten Schulen. ....	176
Abbildung 24: Komponentendiagramm der Moralstufen des MUT. ....	180
Abbildung 25: moralische Kompetenz-Unterschiede zwischen Probully- und Verteidiger-Rolle – Abgleich mit den Forschungsfragen (FF). .....	184
Abbildung 26: Aggression und Viktimisierung an den drei befragten Schulen – Abgleich mit den Forschungsfragen. ....	187
Abbildung 27: moralische Fähigkeiten und Defizite an den drei befragten Schulen – Abgleich mit den Forschungsfragen . ....	190
Abbildung 28: Moralische Fähigkeiten der Probully-Gruppe nach Schule.....	191
Abbildung 29: Moralische Fähigkeiten der Verteidiger nach Schule.....	192



Abbildung 30: Verhaltensprofile von Verteidigern und Probully-Gruppe an den drei Schulen. ....	195
Abbildung 31: moralische und Interaktions-Prädiktoren der Probully- und Verteidiger-Rolle – Abgleich mit den Forschungsfragen (FF).....	198
Abbildung 32: Erwartete quer- und längsschnittliche Zusammenhänge zwischen moralischen Fähigkeiten und Verhalten in Mobbing-Situationen. ....	234
Abbildung 33 - Komponentendiagramm der Moralstufen des MUT.....	238
Abbildung 34: Stabilität von Verhalten in Mobbing-Situationen und moralischen Fähigkeiten.....	242
Abbildung 35 - Momentane Zusammenhänge zwischen Verhalten in Mobbing-Situationen und moralischen Fähigkeiten.....	246
Abbildung 36: gefundene Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zwischen moralischen Fähigkeiten und Verhalten in Mobbing-Situationen. ....	248
Abbildung 37 :Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zwischen Probully-Verhalten und moralischen Fähigkeiten. ....	250
Abbildung 38: Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zw. Verteidiger-Verhalten und moralischen Fähigkeiten. ....	252
Abbildung 39: Erwartete quer- und längsschnittliche Zusammenhänge zwischen moralischen Fähigkeiten und Verhalten in Mobbing-Situationen. ....	254

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Durchschnittliche Unterstützung der fünf Moralstufen im DIT.....	51
Tabelle 2 - durchschnittliche Unterstützung der sechs Moralstufen im MUT. ....	53
Tabelle 3 - korrelative Zusammenhänge zwischen der Urteilskompetenz im DIT und im MUT.....	57
Tabelle 4 - Mittelwerte und Standardabweichungen der Haupt- Maße.....	95
Tabelle 5 – Mittelwerte und Standardabweichungen verschiedener Formen von Hilfehandeln in Abhängigkeit von der sozialen Wahrnehmungskompetenz. ....	100
Tabelle 6 - Mittelwerte und Standardabweichungen verschiedener Formen von Hilfehandeln in Abhängigkeit von der affektiven Urteilskompetenz.....	101
Tabelle 7 - Multiple lineare Regression zur Vorhersage von allgemeinem Hilfehandeln mit Hilfe von sozialer Wahrnehmungsfähigkeit und Moral Disengagement.....	104
Tabelle 8 - Multinomiale lineare Regression zur Vorhersage von allgemeinem Hilfehandeln mit Hilfe von Eigen-Interesse- Orientierung und Moral Disengagement. ....	105

Tabelle 9 - Multiple lineare Regression zur Vorhersage von strategischem Hilfehandeln durch Gemeinwohl-Orientierung und Moral Disengagement. ....	106
Tabelle 10 - Interkorrelationen zwischen allen erhobenen Moral-Maßen. ....	137
Tabelle 11 - Mittelwerte und Standardabweichungen aller verwendeten Moral-Maße in den untersuchten Rollen. ...	141
Tabelle 12 - Kennwerte der logistischen Regressionen unter Berücksichtigung der <u>kognitiven</u> Urteilskompetenz.....	145
Tabelle 13 - Kennwerte der logistischen Regressionen unter Berücksichtigung der <u>affektiven</u> moralischen Urteilskompetenz.....	146
Tabelle 14 – Spearman-Korrelationen zwischen Aggressions-Salienz und moralischen Fähigkeiten, Alter und Geschlecht pro Klasse. ....	148
Tabelle 15: Kennwerte für das sozio-ökonomisches Umfeld und den Jungenanteil der drei befragten Schulen. ....	177
Tabelle 16: In der vorliegenden Studie erfasste Dimensionen von Aggression und Viktimisierung.....	178
Tabelle 17 :Moralische Fähigkeiten nach Geschlecht und Rolle. ....	183
Tabelle 18: Aggression und Viktimisierung an den drei untersuchten Schulen (M (SD)).....	186
Tabelle 19: Prävalenz moralischer Fähigkeiten an den drei untersuchten Schulen. ....	188

Tabelle 20: Der Einfluss des individuellen Geschlechts und des Jungenanteils an der Schule auf die individuellen moralischen Fähigkeiten (lineare Regression zur Vorhersage moralischer Fähigkeiten mit Hilfe von Geschlecht und Jungenanteil). .....	189
Tabelle 21: Multiple Regressionen zur Vorhersage der Rollen in Mobbing-Situationen.....	199
Tabelle 22: Interkorrelationen zwischen den moralischen Fähigkeiten zu den beiden Erhebungszeitpunkten.....	237
Tabelle 23: Psychometrische Merkmale der Maße und Veränderungen über die Zeit. ....	243
Tabelle 24. Korrelationen zwischen Verhalten und moralischen Fähigkeiten zu beiden Erhebungszeitpunkten.....	245

## Abkürzungsverzeichnis

et al.	und Kollegen
DIT	Defining Issues Test
M	Mittelwert
MD	Moral Disengagement
MUT	Moralisches Urteil Test
N	Personenanzahl der Gesamtstichprobe
n	Personenanzahl einer Teilstichprobe
p	Signifikanzniveau
PRQ	Participant-Role-Questionnaire
r	Pearson-Korrelation
$\rho$	Spearman-Korrelation
RME	Reading the Mind in the Eyes Test
SD	Standardabweichung
Stufe 1	moralische Orientierung an der Kohlberg-Stufe 1 (analog für andere Stufen)
u.a.	unter anderem
vs.	versus
z.B.	zum Beispiel

## ZUSAMMENFASSUNG

**HINTERGRUND UND FORSCHUNGSVORHABEN.** Mobbing in Schulklassen stellt nicht nur ein pädagogisches Problem dar, sondern ist zugleich eine moralische Herausforderung für alle Schüler in der Klasse. In dieser Arbeit wurde daher untersucht, inwiefern moralische Kompetenzen (sozio-moralische Sensitivität und moralische Urteilskompetenz) und moralische Selbstkontrolle (niedriges Moral Disengagement) Schüler davor *schützen*, sich an Mobbing-Handlungen zu beteiligen. Umgekehrt wurde erstmals analysiert, inwiefern diese moralischen Fähigkeiten Jugendliche darin *unterstützen*, sich als Verteidiger gegen die Mobbing-Aggressoren zur Wehr zu setzen. **METHODE.** Hierzu wurden im Rahmen von fünf Einzelstudien insgesamt 1331 Schüler dreier deutscher Gymnasien (7. bis 11. Klasse, 59% männlich) befragt, 384 von ihnen im Abstand von einem Jahr zweimal. Mobbingverhalten wurde mit einem Fremdnominierungsfragebogen erhoben; soziale Wahrnehmung wurde als Indikator für sozio-moralische Sensitivität mit dem *Reading the Mind in the Eyes Test (RME)* erfasst, moralische Urteilskompetenz mit dem *Moralisches Urteil Test (MUT)*, Moral Disengagement mit der *Moral Disengagement Scale (MD)*. **ERGEBNISSE.** Die Validität und eine angemessene Retest-Reliabilität der verwendeten Moral-Instrumente wurden empirisch belegt. Varianzanalysen und multinomiale logistische Regressionsmodelle machten deutlich, dass Defizite in allen moralischen Fähigkeiten Probully-Schüler charakterisierten, während Verteidiger sich – bei mindestens durchschnittlichen moralischen Kompetenzen – durch besonders niedriges Moral Disengagement auszeichne-

ten. Ein Schulvergleich zeigte, dass Verteidiger an einer Schule mit besonders guten Rahmenbedingungen besonders viele zusätzliche moralische Begabungen aufwiesen, während die moralischen Defizite der Probully-Gruppe von der besuchten Schule unabhängig auftraten. Explorative längsschnittliche Cross-lagged-Panel-Modelle veranschaulichten schließlich, dass keine der moralischen Fähigkeiten Einfluss auf Probully-Verhalten im Folgejahr nahm, während bessere moralische Urteilskompetenz im Vorjahr Verteidigerverhalten verstärkte.

**SCHLUSSFOLGERUNGEN.** Die Ergebnisse zeigen erstmals in diesem Ausmaß, dass Probully-Schüler und Verteidiger distinkte moralische Fähigkeitsprofile aufweisen. Sie lassen außerdem darauf schließen, dass Verteidigerverhalten langfristig durch moralische Urteilskompetenz motiviert wird, während moralische Defizite kein „böses Omen“ für Mobbing-Verhalten im Folgejahr darstellen. Implikationen für Prävention und Intervention von Mobbing werden diskutiert.





# 1 Mobbing und Moral

Mobbing an Schulen stellt nicht nur ein gruppendynamisches und individuelles Problem dar, sondern auch eine *moralische* Herausforderung für alle Mitschüler. Dennoch ist bisher kaum erforscht, welche moralischen Fähigkeiten und Defizite Schüler dazu bringen, Mobbing grundsätzlich voranzutreiben (als Täter, Assistenten oder Verstärker), oder stattdessen (als Verteidiger) grundsätzlich zu bekämpfen. Um diese Forschungslücke zu schließen, beschäftigt sich die vorliegende Arbeit mit der Frage, inwiefern moralische Fähigkeiten aktives mobbing-unterstützendes bzw. mobbing-eindämmendes Verhalten beeinflussen.

## 1.1 Mobbing in der Schule

Mobbing findet statt, wenn einzelne Gruppenmitglieder innerhalb eines starren Sozialgefüges wiederholt und über einen längeren Zeitraum hinweg absichtlich Aggression gegen ein ausgewähltes hierarchisch schwächeres Individuum anwenden, um Dominanz und Status zu erreichen (Gladden, Vivolo-Kantor, Hamburger, & Lumpkin, 2014; Dan Olweus, 1996, 2001; Smith & Sharp, 1994). Dabei wird dem Opfer nicht nur unmittelbar physisches und / oder psychisches Leid zugefügt (Hellström, 2015; Dan Olweus, 1996); es kommt auch zu Langzeitschäden, wie beispielsweise zu einem niedrigeren Selbstwertgefühl, zu einem erhöhten Gefühl von Einsamkeit und zu Schwierigkeiten beim Knüpfen und Aufrechterhalten von Freundschaften (McDougall & Vaillancourt, 2015; Schäfer u. a., 2004).

Die Aggressoren handeln in Mobbing-Situationen typischerweise aus einer Machtposition heraus, die auf physischer Stärke oder auf

ihrem sozialen Status in der Klasse beruht. Dagegen ist das Opfer in der Regel in einer klassenhierarchisch schwächeren Position, und kann sich nur schwer verteidigen – zum Beispiel weil ihm Unterstützung von Freunden in der Klasse fehlt (Ladd & Troop-Gordon, 2003; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996). Dieses Machtungleichgewicht zwischen Aggressor und Opfer ist ein weiteres Definitionskriterium, das Mobbing von anderen Aggressionsformen unterscheidet (D. Olweus, 1999).

Mobbing ist eine Sonderform der Aggression, die nur in Gruppen mit festen Strukturen und hierarchischer Organisation (wie Klassen es sind) auftritt (Schäfer, 2007) – zum einen, weil das Opfer dem Täter hier nicht entkommen kann; zum anderen weil alle Anwesenden gezwungen sind, sich zum Mobbing-Geschehen zu positionieren (Schäfer u. a., 2004). Insgesamt ist die Viktimisierung eines Mitschülers in Mobbing-Situationen also nicht das *Ziel* der Aggressoren, sondern *Mittel zum Zweck*: sie wird eingesetzt, um den eigenen sozialen Status in der Klasse zu erhöhen (Olthof, Goossens, Vermande, Alewa, & van der Meulen, 2011; Schäfer & Korn, 2004; Sentse, Veenstra, Kiuru, & Salmivalli, 2015). Es geht der Tätergruppe beim Mobbing nicht um Persönlichkeitsmerkmale des einzelnen Opfers (Schäfer, Korn, Brodbeck, Wolke, & Schulz, 2005), sondern um die Aufrechterhaltung oder Gestaltung der sozialen Strukturen und Normen innerhalb der Klasse (Olthof u. a., 2011; Schäfer & Korn, 2004; Sentse u. a., 2015).

Da Mobbing „nur auf der Basis sozialer Beziehungen [in der Klasse] überhaupt möglich“ wird (Lagerspetz, Björkqvist, Berts, & King, 1982, S. 46), handelt es sich bei Opfer und Täter zwar um die Hauptrollen im Mobbing-Geschehen (Solberg, 2003), die übrigen Mitschüler spielen jedoch ebenfalls eine wichtige Rolle: Salmivalli und Kollegen (1996) konnten mit Hilfe des von ihnen entwickelten „Participant Role Approach“ zeigen, dass in Mobbing-situationen neun von zehn Schüler eine distinkte Rolle innehaben. Mobbing beschreibt also keine Opfer-Täter-Interaktion, sondern ein Gruppenphänomen, an dem auch die übrigen Klassenkameraden mit fest vorgegebenen Rollen beteiligt sind (Salmivalli u. a.,

1996; Schäfer & Korn, 2004), wie zahlreiche neuere Studien bekräftigen (Juvonen & Galván, 2008; Juvonen & Graham, 2014).

Tatsächlich scheint jede Form von *aktivem* und *salientem* Verhalten von Bedeutung zu sein, um eine Mobbing-Problematik zu verfestigen oder zu lösen (Scholte, Sentse, & Granic, 2010):

Etwa ein Viertel der Klassenkameraden unterstützen das Opfer aktiv als Verteidiger; sie zeigen offen prosoziales Verhalten<sup>1</sup>, und gebieten dem Mobbing-Prozess so Einhalt (Salmivalli, Voeten, & Poskiparta, 2011). In der vorliegenden Arbeit wird daher von **Mobbing-eindämmendem Verhalten** gesprochen.

Ein weiteres Drittel der Klasse ist dagegen aktiv und direkt am Mobbing beteiligt, indem sie entweder als Täter aggressive Handlungen selbst initiieren, den Täter als Assistenten unterstützen, oder ihn als Verstärker mit offener Zustimmung verstärken. Auch wenn sich diese drei Rollen in ihrem Mobbing-Verhalten deutlich unterscheiden, treiben sie alle den Mobbing-Prozess auf ihre Art voran (Salmivalli u. a., 1996; Scholte u. a., 2010; Sentse u. a., 2015), weshalb sie in der vorliegenden Arbeit als **Mobbing-unterstützende Rollen** definiert werden. Inwiefern sie zu einer *einzigen* aggressiven Mobbing-Rolle zusammengefasst werden dürfen, ist in der Wissenschaft jedoch umstritten: Einige Studien können zeigen, dass sich Täter, Assistenten und Verstärker in ihrem sozialen Status (z. B. Schäfer & Korn, 2004) und ihrer Ressourcenkontrolle (Stoiber & Schäfer, 2013) unterscheiden. Dagegen scheinen sie (im Gegensatz zu den nicht-aggressiven Schülern) ein ähnliches Ziel zu verfolgen: soziale Dominanz (Olthof u. a., 2011). Für dessen Erreichen wenden außerdem alle drei aggressiven Rollen (im Vergleich zu den nicht-aggressiven Schülern)

---

<sup>1</sup> Prosoziales Verhalten wird hier als freiwilliges Verhalten definiert, das darauf zielt eine andere Person zu unterstützen, indem Trost gespendet, oder Hilfe geleistet wird (Bar-Tal, 1986; Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 1998).

überdurchschnittlich häufig coersive<sup>2</sup> Strategien an (Stoiber & Schäfer, 2013).

Die in der vorliegenden Arbeit untersuchten *moralischen Fähigkeiten* wirken sich insbesondere auf Intentionen einer Person aus (Rest & Barnett, 1986; Thoma, Rest, & Barnett, 1986), sowie auf ihre Bereitschaft, coersiv zu handeln (Lind, 2002) – und nicht oder nur indirekt auf ihren sozialen Stand in der Gruppe oder ihr konkret gezeigtes Verhalten. Deshalb wird es für diese Studie als legitim erachtet, die aggressiven Rollen unter dem Sammelbegriff Probully-Gruppe<sup>3</sup> (Sentse u. a., 2015; Tani, Greenman, Schneider, & Fregoso, 2003) zu *einer* Rolle zusammenzufassen. Dieser Schritt trägt außerdem der Erkenntnis Rechnung, dass sich die drei aggressiven Rollen häufig überschneiden oder abwechseln (Menesini & Gini, 2000; Schäfer & Korn, 2004; Sutton, Smith, & Swettenham, 1999; Tani u. a., 2003)<sup>4</sup>. Probully-Verhalten beschreibt in der vorliegenden Studie somit jede Form von Täter-, Assistenten- und Verstärkerverhalten – also jedes Verhalten, das den Mobbing-Prozess vorantreibt.

Da Probully-Verhalten zu mehr Mobbing führt, während Verteidigerverhalten Mobbing Einhalt gebieten kann (Salmivalli u. a., 2011), können die aggressiven Schüler als Gegenspieler der Verteidiger im Mobbing-Prozess gesehen werden. Verteidigern und Aggressiven steht knapp die Hälfte der Schüler gegenüber, die weder eindeutiges und salientes Mobbing-unterstützendes, noch Mobbing-eindämmendes Verhalten an den Tag legen: Sie tun entweder so, als würden sie das Mobbing nicht bemerken (Außen-

---

<sup>2</sup> In der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe *coersiv*, *aggressiv* und *antisozial* synonym verwendet. Sie beschreiben Verhaltensweisen, die einer anderen Person absichtlich physischen oder psychischen Schaden zufügen (Coie & Dodge, 1998).

<sup>3</sup> Synonym zum Begriff *Probully-Gruppe* wird hier der Begriff der *Aggressiven* verwendet.

<sup>4</sup> Auch in der vorliegenden Studie interkorrelierten die drei aggressiven Verhaltensmuster zwischen  $r = .79$  und  $r = .87$ . Sogar die einzelnen Verhaltensweisen interkorrelierten über Rollengrenzen hinweg mittelmäßig bis stark ( $0.44 < r_{\text{Täter} \times \text{Assistent}} < 0.81$ ;  $0.54 < r_{\text{Täter} \times \text{Verstärker}} < .83$ ;  $0.66 < r_{\text{Verstärker} \times \text{Assistent}} < .83$ ).

stehende), verhalten sich sehr unauffällig oder widersprüchlich (Schüler ohne Rolle) oder sind als Opfer selbst Ziel der Attacken. Da diese Schüler sich in der Wahrnehmung ihrer Mitschüler nicht (sichtbar) für oder gegen Mobbing engagieren, werden sie in der vorliegenden Arbeit als **Nicht-Aktive** bezeichnet – wohlwissend, dass es bei Mobbing keine „Unbeteiligten“ gibt (Salmivalli u. a., 2011).

Um Zusammenhänge zwischen Mobbing-eindämmendem bzw. – unterstützendem Verhalten und moralischen Fähigkeiten zu untersuchen, wird in der vorliegenden Arbeit also nicht nur zwischen der (aktiven) Probully-Gruppe, den (aktiven) Verteidigern unterschieden. Zusätzlich wird auch die nicht-aktiven Restgruppe berücksichtigt, denn erst unter Berücksichtigung dieser Schüler können die moralischen Fähigkeiten von Verteidigern und Probully-Gruppe in eine Relation zur sozialen Bezugsnorm gesetzt werden.

## 1.2 Determinanten von Verhalten in Mobbing-situationen

Was bringt Jugendliche nun zu der Entscheidung, Mobbing entweder anzuspornen (als Täter, Assistent oder Verstärker), oder aufzuhalten (als Verteidiger)? Es kann als empirisch belegt gelten, dass individuelle Eigenschaften, Fähigkeiten und Einstellungen, sowie kontextuelle Bedingungen Einfluss auf Verhalten in Mobbing-Situationen nehmen (Saarento, Garandeau, & Salmivalli, 2014; Saarento, Kärnä, Hodges, & Salmivalli, 2013). Obwohl sich bereits zahlreiche Forschungsarbeiten mit den Risikofaktoren der Täter- und Opfer-Rolle beschäftigt haben (vgl. Saarento u. a., 2014, 2013), ist zu den Gründen, aus denen sich ein Schüler grundsätzlich dafür entscheidet, Mobbing-*unterstützendes* oder Mobbing-*eindämmendes* Verhalten zu zeigen, bisher nur wenig bekannt (Sentse u. a., 2015):

Verschiedene Befunde zeigen, dass Verteidigerverhalten besonders häufig von Personen gezeigt, die weiblich sind ist, von den Klassenkameraden gemocht werden, und eine Klasse mit starken

Antibully-Normen besuchen (Pöyhönen, Juvonen, & Salmivalli, 2010; Pozzoli, Gini, & Vieno, 2012). Umgekehrt ist bekannt, dass Probully-Verhalten dann häufiger an den Tag gelegt wird, wenn man ein Junge ist (Bradshaw, O'Brennan, & Sawyer, 2008; Bradshaw, Sawyer, & O'Brennan, 2009; Craig & Pepler, 2003; Nansel u. a., 2001; Sentse u. a., 2015), der von seinen Mitschülern wenig gemocht wird (Sentse u. a., 2015), und eine Klasse mit offensichtlichen Probully-Normen besucht (Pöyhönen u. a., 2010; Pozzoli u. a., 2012). Unterschiede im Geschlecht, im sozialen Umfeld und in der Beliebtheit beeinflussen also die Wahl von Verteidiger- oder Probully-Verhalten in Mobbing-Situationen. Im Gegensatz zur soziometrischen Beliebtheit differenzieren die wahrgenommene Beliebtheit (die sog. Popularität) und der soziale Status eines Schülers dagegen nicht zuverlässig zwischen Verteidigern und Probully-Schülern (Camisasca, Caravita, Milani, & Di Blasio, 2012; Luthar & McMahon, 1996; Olthof u. a., 2011; Pöyhönen u. a., 2010; Schäfer & Korn, 2004), da beide Rollen verhältnismäßig hohes Ansehen in der Klasse genießen (können).

Inwiefern zusätzlich auch individuelle Fähigkeiten und Einstellungen erklären, warum Schüler grundsätzlich bereit sind, sich an Mobbing zu beteiligen, oder aber aktiv dagegen vorzugehen, ist bisher dagegen wenig erforscht. Hier möchte die vorliegende Arbeit einen Beitrag leisten, indem sie die *moralischen* Ursachen von Probully- und Verteidiger-Verhalten analysiert. Dieser Forschungsansatz basiert auf der Annahme, dass Mobbing ein moralisches Problem darstellt, bei dem moralische Stärken der Schüler moralischeres Verhalten bewirken (Perren, Gutzwiller-Helfenfinger, Malti, & Hymel, 2012; Perren & Sticca, 2011; Sticca & Perren, 2015; Thornberg & Jungert, 2013).

### 1.3 Die moralische Dimension von Mobbing

Was genau „Moral“ ist, wird in der Forschung kontrovers diskutiert (für einen Überblick siehe Wynn & Bloom, 2013). Die vorliegende Studie definiert den Arbeitsbegriff „Moral“ deskriptiv als die Gesamtheit aller gültigen Handlungsregeln in unserer Gesell-

schaft (Spaemann, 2009). *Moralisch* ist also, was diesen kollektiven Handlungsregeln entspricht.

Wer andere Menschen als Mittel zum Zweck des eigenen Machtbaus benutzt, wie die Probully-Gruppe es tut, sieht das Opfer nicht als eigenständigen Menschen mit gleichen Rechten. Mobbing ist also nicht vereinbar mit unserer Vorstellung von Gerechtigkeit und gegenseitigem Respekt, wie sie sich beispielsweise in der goldenen Regel<sup>5</sup> und Kants kategorischen Imperativ<sup>6</sup> manifestieren.

Außerdem gilt: Wer anderen Menschen absichtlich und ohne Not psychischen oder physischen Schaden zufügt, verletzt die universellen Menschenrechte und insbesondere das Recht auf Unantastbarkeit menschlicher Würde (Schäfer, von Grundherr, & Sellmayer, 2014). Diese Rechte werden in Deutschland nicht nur im Grundgesetz<sup>7</sup> allgemein garantiert, sondern auch für den Schulkontext sichergestellt<sup>8</sup>.

Damit widerspricht Mobbing grundlegenden und kollektiven moralischen Prinzipien unserer Gesellschaft, weil das Opfer einerseits *instrumentalisiert* wird, und ihm andererseits schwerwiegender *Schaden* zugefügt wird.

Doch widerspricht Mobbing auch den *individuellen* moralischen Prinzipien betroffener Schüler?

---

<sup>5</sup> Die „goldene Regel“ ist ein verbreiteter ethischer Grundsatz, nach dem man selbst andere so behandeln soll, wie man selbst behandelt werden möchte (Höffe, 2008).

<sup>6</sup> Der kategorische Imperativ ist ein grundlegendes Prinzip der kantischen Ethik: „Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde.“ (Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, Akademie-Ausgabe Kant Werke IV, Walter de Gruyter 1968, S. 421, 6)

<sup>7</sup> „Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt. Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit, soweit er nicht die Rechte anderer verletzt und nicht gegen die verfassungsmäßige Ordnung oder das Sittengesetz verstößt.“ (Art. 1 Abs. 1 GG i.V.m. Art. 2 Abs. 1 GG).

<sup>8</sup> „Oberste Bildungsziele sind die Ehrfurcht vor [...] der Würde des Menschen [...].“ (BayEUG, Art. 131 Abs. 2)

Die individuelle Moral basiert auf persönlichen Kernüberzeugungen von Allgemeinwohl, Gerechtigkeit und wichtigen und notwendigen (Menschen-) Rechten (Turiel, 2013). Kinder können schon früh zwischen moralischen Regeln und sozialen Konventionen unterscheiden (z. B. Nucci, 1982; Smetana, 2006; Turiel, 1983), wobei moralische Normbrüche – wie beispielsweise einem Menschen ohne Notwendigkeit Schaden zuzufügen – für besonders gravierend gehalten werden. Thornberg und Kollegen (2014) können zeigen, dass Schüler Mobbing aufgrund seiner negativen Folgen für das Opfer tatsächlich für *schwerwiegender* halten als andere wiederholte Regelbrüche im Schulalltag. Das weist darauf hin, dass sie Mobbing als moralisches (nicht als pragmatisches) Problem erkennen. Übereinstimmend damit begründet ein Großteil der Schüler ihre Vorbehalte gegenüber einem fiktiven Mobbingtäter mit moralischen (anstelle von konventionellen oder persönlichen) Argumenten (Kollerová, Janošová, & Říčan, 2015). Offenbar halten die meisten Kinder und Jugendlichen Mobbing also nicht nur für falsch (Whitney & Smith, 1993), oder unfair (Obermann, 2011), sondern auch für *moralisch* bedeutsam und problematisch (Thornberg u. a., 2014).

Trotzdem schreiten nur wenige Schüler aktiv gegen Mobbing ein. Mit ihrer Untätigkeit lassen sie jedoch nicht nur das Opfer im Stich, sondern ermöglichen es der Probully-Gruppe zugleich, den Mobbing-Prozess unbehelligt voranzutreiben (Scholte u. a., 2010). Warum handeln sie nicht entsprechend ihrer *eigenen* moralischen Vorstellungen und widersetzen sich den Aggressoren?

## 1.4 Mobbing-Situationen als moralische Herausforderung

Ein möglicher Grund für diesen Widerspruch zwischen individuellen moralischen Überzeugungen und tatsächlichem Handeln ist die sozio-moralische Komplexität von konkreten Mobbing-Situationen: Auch wenn Mobbing von außen betrachtet immer falsch ist, fällt involvierten Schülern eine eindeutige Bewertung



der Klassensituation mit fortschreitender Viktimisierung immer schwerer (Salmivalli, 2010).

Das kann einerseits daran liegen, dass die Täter Klassennormen erfolgreich verschoben haben, und ihre Mitschüler von der pseudomoralischen Begründung überzeugen konnten, das Opfer habe sein Leid verdient (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996). Diese Begründung wird durch Befunde gestützt, dass Mitschüler tatsächlich dazu neigen, das Opfer selbst für seine Viktimisierung verantwortlich zu machen (Schuster, 2001; Terasahjo & Salmivalli, 2003).

Andererseits kann Mobbing auch als Leistung des Täters interpretiert werden, da er dem archaischen sozio-moralischen Bedürfnis nach einer hierarchischen Rangordnung entgegenkommt (Rai & Fiske, 2011), und das Bedürfnis von Jugendlichen nach Orientierung und Führung stillt (Juvonen & Galván, 2008).

Schließlich kann eine konkrete Mobbingssituation auch deshalb als akzeptabel wahrgenommen werden, weil alle Klassenkameraden sie zu akzeptieren scheinen: Schüler schrecken aus Angst um ihren eigenen Stand in der Klasse häufig davor zurück, sich den Aggressoren offen zu widersetzen und Mobbing so einzudämmen (Juvonen & Galván, 2008). Wenn Selbstschutz vor Opferschutz geht, werden jedoch insgesamt Mobbing-freundliche Klassennormen implementiert, die die Probully-Gruppe in ihrem Tun unterstützen.

Eine moralisch kompetente Bewertung von und Reaktion auf Mobbingverhalten steht für involvierte Schüler also möglicherweise im Spannungsfeld mit eigenen Bedürfnissen, sozialen Klassennormen und bereits verzerrten Überzeugungen. Mobbing-Situationen können folglich als eine moralische Herausforderung gewertet werden, der Jugendliche unterschiedlich kompetent begegnen.

Unterstützung findet diese Perspektive in zahlreichen Studien, die einen Zusammenhang zwischen individuellen moralischen Fähigkeiten und Verhalten in Mobbing-Situationen finden.

## 1.5 Moralisches Können und Verhalten in Mobbing-Situationen

Erst die jüngere Forschung sucht – und findet – Erklärungen für den Widerspruch zwischen moralischer Werteüberzeugung und tatsächlichem Handeln in Mobbing-Situationen auch im moralischen Können der Jugendlichen (z.B. Gutzwiller-Helfenfinger, 2015; Perren & Gutzwiller-Helfenfinger, 2012; Sticca & Perren, 2015; Thornberg & Jungert, 2013): Während moralische Defizite grundsätzlich mit Probully-Verhalten in Zusammenhang gebracht werden (Gini, Pozzoli, & Hymel, 2014; Sticca & Perren, 2015; Thornberg & Jungert, 2013), scheint Hilfehandeln in Mobbing-Situationen einer bestimmten moralischen Haltung und moralischem Verantwortungsbewusstsein zu entspringen (Pronk, Olt-hof, & Goossens, 2014; Thornberg & Jungert, 2013).

Zahlreiche Befunde belegen, dass individuelles Moral Disengagement<sup>9</sup>, also die (fehlende) moralische Selbstkontrolle, mit aggressivem und insbesondere mit Probully-Verhalten zusammenhängt (für einen Überblick s. Gini u. a., 2014). Eine Person mit hohem Moral Disengagement kann die interne moralische Selbstregulation ausschalten, indem sie beispielsweise die Konsequenzen eines moralischen Normbruchs herunterspielt oder das Opfer selbst für sein Leid verantwortlich macht (Bandura u. a., 1996). Fehlende moralische Selbstkontrolle ist *kein* zwingender Indikator dafür, dass eine Person *grundsätzlich* keine guten moralischen Entscheidungen treffen kann, oder moralische Probleme grundsätzlich nicht als solche wahrnimmt. Moral Disengagement stellt vielmehr ein Hindernis für die *Wahrnehmung* einer moralischen Situation

---

<sup>9</sup> Da Moral Disengagement ein Fachbegriff ist, für den es keine gängige deutsche Entsprechung gibt, wird in der vorliegenden Arbeit der englische Begriff beibehalten.

und die *Ausführung* einer moralischen Entscheidung dar (Bandura u. a., 1996).

Inwiefern Defizite in jenen *vorgeschalteten* moralischen Fähigkeiten, eine moralisch relevante Situation zu *erkennen* und eine richtige Handlungs*entscheidung* treffen zu können, mit Mobbing-Verhalten zusammenhängen, kann die bisherige Forschung weniger eindeutig klären: Gini, Pozzoli und Hauser (2011) zeigen, dass Täter den Verteidigern nicht darin nachstehen, moralische Szenarios richtig zu bewerten, in denen zwischen versehentlichem und absichtlichem Schaden unterschieden werden muss. Täter haben also keine grundsätzlichen Defizite darin, komplexe soziale Situationen zu begreifen, sondern gelten – ganz im Gegenteil – als zumindest durchschnittlich sozial intelligent (Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 2000; Sutton u. a., 1999). Dennoch finden sich Zusammenhänge zwischen dem Verhalten in Mobbing-Situationen und spezifischen moralischen Kompetenzen, die einer Handlungs*entscheidung* vorgeschaltet sind:

Einerseits unterscheiden sich Verteidiger und Probully-Gruppe darin, wie gut sie moralische Problemsituationen *erkennen* können: Die Aggressiven haben weniger Sensibilität für moralische Normbrüche (Baumert, Halmburger, & Schmitt, 2013; Thornberg & Jungert, 2013), sowie eine schlechtere Perspektivenübernahme als Verteidiger (Gini, Albiero, Benelli, & Altoè, 2007) – eine unabdingbare Fähigkeit für das Erkennen moralischer Probleme (Jordan, 2007). Daher kann davon ausgegangen werden, dass die Probully-Gruppe größere Schwierigkeiten hat, die moralische Relevanz von kritischen Situationen zu bemerken.

Andererseits gibt es Hinweise darauf, dass sich Verteidiger und Probully-Schüler darin unterscheiden, wie gut sie in moralischen Problemsituationen ein kompetentes *Urteil fällen* können: Zahlreiche Untersuchungen belegen, dass moralische Urteilskompetenz im Allgemeinen negativ mit aggressivem Verhalten zusammenhängt, auch wenn diese Korrelationen in nicht-delinquenten Stichproben (wie z.B. in Schulklassen) schwächer ausfallen (Van der Velden, Brugman, Boom, & Koops, 2010). Grundsätzlich

zeigt sich, dass sich aggressive Jugendliche stärker an *eigenen* Interessen und weniger am Gemeinwohl orientieren als nicht-aggressive (Stams u. a., 2006). Rutten und Kollegen (2011) finden im Mannschaftssport umgekehrt Zusammenhänge zwischen höherer Urteilskompetenz und weniger antisozialem Verhalten. Obwohl es viele Veröffentlichungen zu den Zusammenhängen zwischen moralischer Urteilskompetenz und aggressivem oder delinquentem Verhalten gibt, ist die Befundlage im Zusammenhang mit Mobbing-unterstützendem Verhalten dürftig (Perren & Sticca, 2011). Da Mobbing eine antisoziale Form von Aggression ist, die mit der Missachtung sozialer und moralischer Normen einhergeht, ist jedoch denkbar, dass auch Mobbing-Aggressoren eine besonders schlechte moralische Urteilskompetenz haben.

Umgekehrt gibt es Erkenntnisse, dass Schüler, die besser darin sind, moralische Situationen zu beurteilen, eher Verteidigerverhalten zeigen als andere (Hymel, Schonert-Reichl, Bonanno, Vaillancourt, & Rocke Henderson, 2010; Obermann, 2011; Price u. a., 2014).

Insgesamt gibt es also deutliche Hinweise darauf, dass moralische Fähigkeiten und Defizite einen wichtigen Beitrag leisten, um Mobbing-eindämmendes bzw. -unterstützendes Verhalten und – weiter gegriffen – unterschiedliche Formen der Gestaltung sozialer Klassenstrukturen – zu verstehen (Perren & Gutzwiller-Helfenfinger, 2012). Zur Überprüfung dieser Hypothese vergleicht die vorliegende Arbeit verschiedene Aspekte moralischer Fähigkeiten von Probully-Schülern, Verteidigern und Nicht-Aktiven miteinander. Diese Herangehensweise basiert auf der Annahme, dass der Einfluss moralischer Kompetenzen und moralischer Defizite auf (un-) moralisches Verhalten von Jugendlichen nur dann verstanden werden kann, wenn unterschiedliche Komponenten von Moral berücksichtigt werden (Arsenio & Lemerise, 2004; Malti, Gasser, & Buchmann, 2009).

## 1.6 Moralische Fähigkeiten – Definition und Abgrenzung

Zwischen dem Wahrnehmen einer Mobbing-Handlung und dem Zeigen von Mobbing-eindämmendem oder –antreibendem Verhalten kommen also unterschiedliche moralische Fähigkeiten zum Tragen.

Zur Modellierung des zugehörigen moralischen Entscheidungsprozesses bedient sich die vorliegende Studie – genau wie Thornberg und Jungert (2013) in ihrer Mobbing-Studie – des klassischen Vierkomponenten-Modells moralischer Verhaltensregulation (Narvaez & Rest, 1995). Demzufolge treten in moralisch relevanten Situationen – so auch im Mobbing-Kontext – vier psychologische Prozesse auf, die Verhalten bestimmen: Zwei moralische Kompetenzen (*moralische Sensitivität* und *moralische Urteilskompetenz*) führen zu einer moralischen Beurteilung der Situation und zu einer Verhaltensempfehlung, während zwei moralische Performanz-Strukturen darüber bestimmen, inwiefern im konkreten Fall eine moralisch *richtige* Handlungsentscheidung getroffen (moralische Motivation) und schließlich in Verhalten umgesetzt wird (moralische Volition) (Bierhoff, 2004).

Die vorliegende Arbeit interessiert sich jedoch nur für die beiden Kompetenz-Komponenten, da diese als kontext-unabhängige notwendige Basis-Fähigkeiten gesehen werden können, um moralisch richtige Handlungsentscheidungen in komplexen Situationen treffen zu können: Selbst eine moralisch hochmotivierte und willensstarke Person kann ohne moralische Kompetenz nur *zufällig* moralisch richtig handeln (Narvaez & Rest, 1995).

**Moralische Kompetenz** wird hier definiert als die Verfügbarkeit affektiver und kognitiver Strukturen, „die die Lösung zwischenmenschlicher Probleme auf der Basis moralischer Normen und ethischer Begründungen ermöglichen“ (Bierhoff, 2004, S. 569). Sie besteht aus moralischer Sensitivität und moralischer Urteilskompetenz.

Moralische Sensitivität beschreibt dabei die Fähigkeit, moralisch relevante Situationen als solche zu erkennen (Jordan, 2007; Thornberg & Jungert, 2013). Moralische Urteilskompetenz beschreibt dagegen das Ausmaß, in dem differenzierte, abstrakte und universelle moralische Prinzipien vorhanden sind (Bebeau, 2002), um in relevanten Situationen die moralisch idealtypische Verhaltensweise zu identifizieren (Rest, 1983).

Da moralisches Verhalten nicht allein durch primäre moralische Kompetenz, sondern auch durch sekundär erlernte moralische Selbstkontrolle beeinflusst wird (Pedersen, 2009), berücksichtigt die vorliegende Arbeit zusätzlich ein Maß für einen erlernten Mangel an moralischer Selbstkontrolle und moralischem Verantwortungsbewusstsein: **Moral Disengagement** (vgl. Bandura u. a., 1996). Es handelt sich dabei um ein Persönlichkeitsmerkmal, das individuelle moralische Normen selektiv deaktiviert und das Verantwortungsbewusstsein in moralischen Problem-Situationen negativ beeinflusst (Bandura, 2002; Baumert u. a., 2013). Moral Disengagement ermöglicht es somit, *grundsätzlich* getroffene moralische Handlungsentscheidungen in bestimmten Situationen „guten Gewissens“ nicht umzusetzen. So kann eine Person - trotz ihrer eigentlich vorhandenen moralischen Überzeugungen und Kompetenzen - unmoralisch handeln und ihre moralische Verantwortung ablegen (Bandura, 2002).

Unter dem Begriff **moralische Fähigkeiten** werden in dieser Forschungsarbeit also sowohl die beiden moralischen Kompetenzen *sozio-moralische Sensitivität* und *moralische Urteilskompetenz*, als auch Moral Disengagement zusammengefasst. Erstere bilden die Grundlage für eine moralische Handlungsentscheidung (Narvaez & Rest, 1995). Moral Disengagement bestimmt darüber, inwiefern diese Kompetenzen und andere moralische Fähigkeiten kontext-unabhängig angewendet werden (können) (Detert, Treviño, & Sweitzer, 2008; Pedersen, 2009).

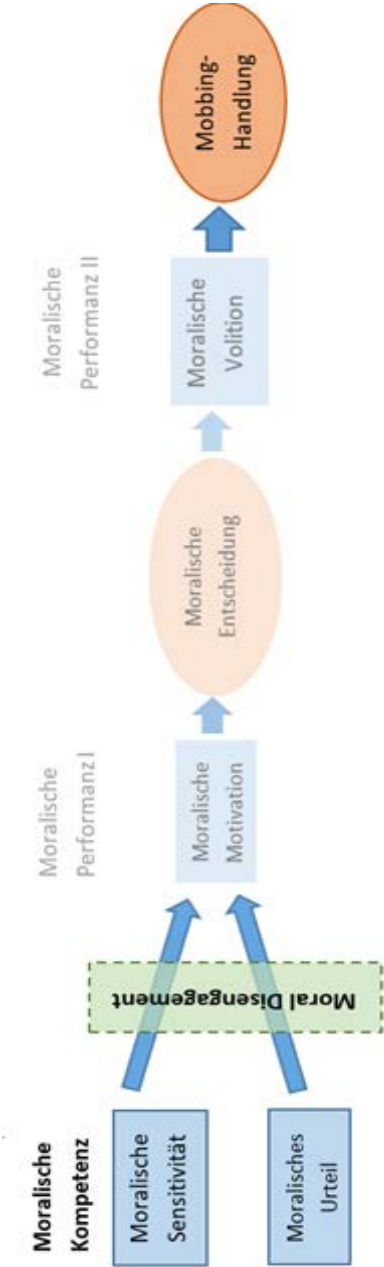


Abbildung 1: Der Einfluss von moralischer Kompetenz und Moral Disengagement auf Schülerverhalten im Mobbing-Kontext vor dem Hintergrund von Rests (1995) vier Komponenten moralischen Handelns.

*Bemerkung: Farblich hervorgehoben sind Konstrukte, die in der vorliegenden Arbeit untersucht werden.*

Übertragen auf den Mobbing-Kontext bedeutet das folgendes: Ein Jugendlicher, der dem Opfer *nicht* hilft, hat die Mobbing-Situation möglicherweise nicht als solche erkannt (mangelnde moralische Sensitivität), ist zu dem Schluss gekommen, dass Mobbing eine angemessene Form der sozialen Interaktion ist (mangelnde moralische Urteilskompetenz), oder hat Schwierigkeiten, seine *grundsätzlich* vorhandenen moralischen Kompetenzen anzuwenden, weil er sich einen „blinden Fleck“ gegenüber Mobbing angeeignet hat (hohes Moral Disengagement), der seine Sensitivität und Urteilskompetenz im konkreten Fall dämpft (vgl. Pedersen, 2009).

Tatsächlich bringen einzelne Studien *Stärken* in den hier untersuchten moralischen Fähigkeiten mit Mobbing-eindämmendem Verhalten in Zusammenhang (Barchia & Bussey, 2011; Thornberg & Jungert, 2013). Etwas besser belegt ist, dass *Defizite* mit Mobbing-unterstützendem Verhalten einhergehen (vgl. z. B. Gini u. a., 2014; Thornberg & Jungert, 2013).

Um die bisherigen Befunde auszuweiten und zu systematisieren, wird in der vorliegenden Arbeit die Wirkung moralischer Fähigkeiten auf mobbingeindämmendes bzw. -unterstützendes Verhalten von Jugendlichen untersucht.

Auch wenn moralische Fähigkeiten in der Regel als Persönlichkeitseigenschaft gewertet werden, die prosoziales bzw. antisoziales Verhalten im Mobbing-Kontext zumindest beeinflusst (z.B. Gini u. a., 2014; Paciello, Fida, Tramontano, Lupinet, & Caprara, 2008), wenn nicht sogar erst ermöglicht (Hymel, Rocke-Henderson, & Bonanno, 2005; Menesini u. a., 2003), sollte nicht vernachlässigt werden, dass sich moralische Fähigkeiten umgekehrt aus sozialen Beziehungen und der Konfrontation mit sozialen Konflikten heraus entwickeln (Lind, 2003; Smetana, 2006; Turiel, 2013). Deshalb analysiert die vorliegende Arbeit auch, inwiefern das individuelle Verhalten in Mobbing-Situationen und die schulischen Rahmenbedingungen Einfluss auf die moralischen Fähigkeiten eines Jugendlichen nehmen.



## 1.7 Forschungsanliegen

Mobbing ist ein moralisches Problem, für dessen Verlauf die moralischen Fähigkeiten der Mitschüler von Bedeutung zu sein scheinen. Auch wenn die Mobbing-Forschung der letzten Jahre diesem Zusammenhang vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt hat, sind noch immer viele Fragen offen, denen sich die vorliegende Arbeit widmen möchte.

Dabei sind zunächst methodische Probleme zu lösen: Welches Instrument die moralische Urteilskompetenz (deutscher) Jugendlicher am besten erfasst, ist bislang ungeklärt, und wird in Studie 1 diskutiert und analysiert. Unter Einbezug dieser Erkenntnisse wird in Studie 2 ein zusammengesetztes Instrument zur Erfassung moralischer Kompetenz von Schülern evaluiert. Hierbei liegt der Fokus insbesondere auf der Messung sozio-moralischer Sensitivität von (deutschen) Jugendlichen, da auch in diesem Bereich ein anerkanntes Messinstrument fehlt. Zugleich soll die Studie die durchschnittliche moralische Kompetenz deutscher Schüler beleuchten, da auch hier aktuell kaum Referenz-Studien vorliegen.

In den darauffolgenden drei Studien wird schließlich untersucht, inwiefern moralische Fähigkeiten zwischen Probully- und Verteidiger-Verhalten differenzieren können. Dabei geht es zunächst um die Vorhersage von Probully und Verteidiger-Rolle mit Hilfe von moralischen Fähigkeiten bzw. Defiziten (Studie 3). Anschließend wird überprüft, ob schulische Rahmenbedingungen diesen Zusammenhang moderieren (Studie 4). Schließlich werden in einer Längsschnitt-Untersuchung Ursache-Wirkungsmechanismen zwischen moralischen Fähigkeiten und Mobbing-eindämmendem bzw. -unterstützendem Verhalten analysiert (Studie 5).

## Zwischenfazit

Die vorliegende Arbeit möchte die Zusammenhänge zwischen moralischen Fähigkeiten und Verhalten in Mobbing-Situationen erforschen. Moralische Urteilskompetenz stellt dabei eine kontextunabhängige Basis-Fähigkeit dar, ohne die moralisch kompetente Handlungsentscheidungen nur zufällig gelingen können (Narvaez & Rest, 1995; Rest, 1984). Da es bislang an einem Standard-Verfahren mangelt, um moralische Urteilskompetenz von deutschen Jugendlichen zu erfassen, vergleicht die vorliegende Studie zwei anerkannte Instrumente für Erwachsene sowohl konzeptuell, als auch empirisch miteinander: Den amerikanischen Defining Issues Test (DIT) und den deutschen Moralischen Urteil Test (MUT).

Das geeignetere Verfahren wird in den folgenden Studien eingesetzt, um die Zusammenhänge zwischen moralischer Urteilskompetenz und Mobbing-eindämmendem bzw. unterstützendem Verhalten zu analysieren.

## 2 Moralische Urteilskompetenz – Erfassung und Prävalenz

Theoretischer und empirischer Vergleich zweier  
Instrumente zur Erfassung moralischer Urteils-  
kompetenz von Jugendlichen

*Einleitung.* Da für Jugendliche im deutschen Sprach- und Kulturraum ein Standardinstrument zur Messung moralischer Urteilskompetenz fehlt, prüfte und verglich die vorliegende Studie zwei anerkannte Verfahren für Erwachsene sowohl konzeptionell, als auch empirisch auf ihre Eignung: den *Defining Issues Test* (DIT) und den *Moralisches Urteil Test* (MUT). *Methode.* Der MUT und eine deutsche Fassung des DIT wurden von jeweils über 300 Schülern (11-20 Jahre; 49% männlich) bearbeitet; 216 Heranwachsende beantworteten beide Fragebögen. Hilfehandeln im Klassenkontext diente als externes Validitätskriterium; die empirische Validität wurde anhand dreier statistischer Strukturmerkmale nach Lind (2005) beurteilt. *Ergebnisse.* Die Verteilung der moralischen Urteilskompetenz in beiden Tests verhielt sich im Vergleich zu den jeweiligen Normstichproben erwartungskonform. Moralische Urteilskompetenz im MUT hing erwartungsgemäß mit Hilfehandeln zusammen und wies die geforderte Struktur auf. Beides traf für den DIT nicht zu. Die Kompetenzmaße der beiden Instrumente hingen nicht linear zusammen; hohe Urteilskompetenz im MUT ging mit hoher

Kompetenz im DIT einher, was umgekehrt jedoch nicht galt.

*Schlussfolgerung.* Zur Erfassung moralischer Urteilskompetenz von Jugendlichen im deutschen Sprach- und Kulturraum erwies sich der MUT sowohl extern als auch empirisch als valide; die Validität des DIT konnte dagegen nicht bestätigt werden. Es finden sich Hinweise darauf, dass der MUT moralische Urteilskompetenz konservativer misst als der DIT.

## 2.1 Einleitung

Vorangegangene Studien zu den Zusammenhängen zwischen Moralkompetenz und Mobbing (Gasser & Keller, 2009; Kollárová, Janošová, & Říčan, 2015; Menesini u. a., 2003; Perren, Gutzwiller-Helfenfinger, Malti, & Hymel, 2012) verwenden zur Erfassung moralischer Urteilskompetenz unterschiedliche Versionen eines Instruments zur Erfassung primärer moralischer Kompetenz, das auf der Arbeit von Nunner-Wikler und Sodian (1988) und Keller, Loure, Malti, & Saalbach (2003) basiert. Hierbei werden Vignetten präsentiert, in denen der Protagonist eine moralische Norm überschreitet (z.B. ein anderes Kind schlägt oder ausschließt). Die Probanden beantworten dann, ob und – wenn ja – warum das dargestellte Verhalten falsch ist. Gasser und Keller (2009) und Perren und Kollegen (2012) konnten mit diesem Verfahren zwar belegen, dass Mobbing-Täter die ganze Schullaufbahn hindurch Defizite in moralischer Motivation und moralischer Selbstkontrolle (Moral Disengagement) aufweisen. Ihre Defizite in der primären moralischen Urteilskompetenz verloren sich jedoch zu Beginn der Adoleszenz. Dieser Effekt ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass das verwendete Verfahren zu einfach für jugendliche Mobbing-Unterstützer ist, und ihre spezifischen Defizite in moralischer Urteilskompetenz nicht ausreichend abbilden kann. Da ein Großteil aller befragten Schüler (< 75%) eine hohe moralische Urteilskompetenz aufwiesen (Perren u. a., 2012), ist die Trennschärfe des Instruments bei der Testung von Jugendlichen möglicherweise nicht ausreichend.

Um dieses Problem zu umgehen, analysiert die vorliegende Studie ein komplexeres Verfahren zur Messung moralischer Urteilskompetenz auf seine Eignung beim Einsatz unter deutschen Jugendlichen: Basierend auf der Dilemma-Methode, die in Kohlbergs Moral Judgment Interview (Colby & Kohlberg, 1987) erstmals Anwendung in der Moralforschung fand, entwickelten Lind (1978b) und Rest und Kollegen (1999) zwei Urteilskompetenz-Instrumente, die auch für Erwachsene schwierig zu bearbeiten sind, und die der moralischen Herausforderung von echten Mobbing-Situationen möglicherweise besser entsprechen: Der Defining Issues Test (DIT) und der Moralische Urteil Test (MUT).

Um aufzuklären, inwiefern MUT und DIT die moralische Urteilskompetenz von Jugendlichen in Deutschland trennscharf abbilden können, und ob eines der beiden Verfahren hierzu besser geeignet ist, evaluiert und vergleicht die vorliegende Studie die beiden Verfahren.

### 2.1.1 Der Begriff "Moralische Urteilskompetenz"

Kohlberg, einer der renommiertesten (kognitivistischen) Moralpsychologen definiert moralische Urteilskompetenz als Fähigkeit, „[...] sich aus der konkreten ethischen Situation herauszunehmen, und nach abstrakten universellen moralischen Prinzipien zu handeln“ (Kohlberg, 1974; zitiert aus: DREYFUS, 1993, S. 452).

Laut seiner kognitiven Entwicklungstheorie (1974) durchläuft ein Mensch im Laufe seines Lebens sechs hierarchisch angeordnete, streng aufeinander folgende Entwicklungsstufen moralischer Urteilskompetenz, die sich in der Qualität der angewandten moralischen Prinzipien unterscheiden. Diese Stufen können drei Entwicklungs-Phasen zugeordnet werden: In der ersten Phase orientiert sich ein Individuum an präkonventionellen, von eigenen Interessen und direkter Reziprozität geleiteten Argumenten, um moralische Situationen zu lösen. In der nächsten Entwicklungsphase hält sich das Individuum an geltende Konventionen, Regeln und Normen, um moralische Entscheidungen zu treffen. In der postkonventionellen Phase wird sein Handeln schließlich von allge-

meingültigen Prinzipien geleitet, die sich am Wohl der gesamten Gesellschaft orientieren.

Die Entwicklungsstufen unterscheiden sich dabei nicht nur inhaltlich, sondern auch strukturell – höhere Stufen weisen mehr Komplexität auf. Ein moralisches Urteil basiert daher sowohl auf affektiv-inhaltlich geleiteten, als auch auf kognitiv-strukturellen Merkmalen einer Person (Kohlberg, 1974; Lind, 1992). Der *affektive* Aspekt besteht aus automatisierten Einstellungen und intuitiven Haltungen, die sich aus der affektiv-inhaltlichen Bindung an bestimmte moralische Werte und Normen ergeben. Man spricht auch von affektiver Urteilskompetenz. Der *kognitiv-strukturelle* Aspekt des moralischen Urteilens beschreibt dagegen Denkmuster, die die strukturelle Koordination von abstrakten moralischen Prinzipien mit situativen Gegebenheiten ermöglichen. Diese Fähigkeit fasst man auch unter dem Begriff der kognitiven Urteilskompetenz zusammen.

Bei der konkreten moralischen Urteilsfindung wird sowohl affektive, als auch kognitive Urteilskompetenz zur Anwendung gebracht, um moralisch richtiges Verhalten zu identifizieren<sup>10</sup> (Lind, 1992; Murphy & Gilligan, 1980).

### 2.1.2 Moralische Urteilskompetenz und moralisches Verhalten

Moralische Urteilskompetenz ist eine notwendige (wenngleich nicht hinreichende) Voraussetzung für moralisches Handeln (Kohlberg & Candee, 1984), die unter bestimmten kontextuellen und individuellen Voraussetzungen moralisch angemessene Reaktionen hervorruft (Hoffmann, 1991). (Un-) moralische Handlungsentscheidungen hängen dabei jedoch nicht nur von der Reife des moralischen Urteils ab, sondern von drei weiteren Prozess-

---

<sup>10</sup> Inwiefern es sich bei Affekt und Kognition um zwei getrennte Komponenten handelt, die zu einer moralischen Entscheidung führen (vgl. Kohlberg & Candee, 1984), oder aber um zwei untrennbare und parallele Aspekte eines Verhaltensmusters (vgl. Lind, 1992), ist nicht Gegenstand dieser Arbeit.

komponenten (Rest, 1984): Inwiefern eine Person überhaupt realisiert, dass sie eine moralische Entscheidung treffen müsste (*moralische Sensitivität*), inwiefern sie die identifizierte „moralisch idealtypische Verhaltensweise“ einer unmoralischeren vorzieht (*moralische Motivation*), und inwiefern sie diese Entscheidung für moralisches Handeln tatsächlich in die Tat umsetzt (*moralische Selbstregulation*). Die Reife des moralischen Urteils sagt also nicht *direkt* Verhalten voraus, sondern moderiert den Zusammenhang zwischen intra- und extra-individuellen Determinanten des eigenen Handelns (Thoma, Rest, & Davison, 1991); steigt die moralische Urteils-Kompetenz, so erhalten intra-individuelle Faktoren ein größeres Gewicht bei der Handlungsentscheidung (Lind, 1978b).

Verschiedene empirische Befunde unterstützen den schwachen, aber beständigen Zusammenhang zwischen höherer Urteilskompetenz und moralischem Verhalten: Die Fähigkeit, moralisch reif zu urteilen, kann insgesamt 10 bis 15% der Verhaltens-Varianz erklären (Jordan, 2007). Underwood und Moore (1982) schließen in einer Metastudie, dass prosoziales und altruistisches Verhalten zuverlässig mit moralischer Urteilskompetenz zusammenhängt. Auch die individuelle prosoziale Anpassung<sup>11</sup> hängt schwach positiv mit der Urteilskompetenz zusammen (Bebeau & Thoma, 2003; Rest u. a., 1999; Rest, Thoma, & Edwards, 1997). Umgekehrt geht die Fähigkeit, moralisch zu urteilen, mit weniger unmoralischer Aggression<sup>12</sup> einher (Malti, Gasser, & Gutzwiller-Helfenfinger, 2010).

Aufgrund des fehlenden linearen Zusammenhangs zwischen moralischer Urteilskompetenz und Verhalten greift die vorliegende Studie – im Gegensatz zu Kohlberg – auf eine Definition zurück, die ohne Handlungs-Postulat auskommt: Moralische Urteilskompetenz wird hier definiert als das Ausmaß, in dem differenzierte,

---

<sup>11</sup> Unter prosozialer Anpassung verstehen Rest und Kollegen (1997) folgendes: (1) das Ausmaß der Identifikation mit eigenen Gesellschaft, (2) das Ausmaß der Sorge um die eigene Gemeinschaft, sowie (3) das wahrgenommene Prestige des eigenen Berufs.

<sup>12</sup> Unmoralische Aggression wird hier als Sammelbegriff für instrumentelle antisoziale Aggression verwendet.

abstrakte und universelle moralische Prinzipien vorhanden und abrufbar sind (Bebeau, 2002), um in jeder Situation die moralisch idealtypische Verhaltensweise zu identifizieren (Rest, 1983).

Aufbauend auf dieser Definition sucht die vorliegende Studie ein Instrument, das die moralische Urteilskompetenz deutscher Jugendlicher möglichst gut abbilden kann, um anschließend Zusammenhänge zwischen Mobbing-Verhalten und moralischer Urteilskompetenz zu untersuchen. Für die empirische Analyse der Instrumente ist zu erwarten, dass sich schwache, aber beständig positive Zusammenhänge zwischen moralischer Urteilskompetenz und prosozialem Verhalten zeigen.

### 2.1.3 Messung moralischer Urteilskompetenz

Um die moralische Urteilskompetenz eines Jugendlichen akkurat zu erfassen, muss also festgestellt werden, inwiefern bei ihm *differenzierte, abstrakte und universelle moralische Prinzipien vorhanden und abrufbar sind*. Um diese Prinzipien zu aktivieren, werden traditionell moralische Dilemma-Geschichten verwendet (Keller, 1982).

#### 2.1.3.1 Moralische Dilemma-Geschichten als Auslöser moralischer Urteile

Dilemma-Geschichten finden in philosophischen Diskussionen häufig Verwendung, da sie ethische Alltagsprobleme auf ihre Hauptmerkmale „kürzen“ (Bartels, 2008). Zugleich laden sie Menschen dazu ein, die Interessen und Erwartungen aller Beteiligten, sowie die geltenden Normen zu rekonstruieren, alle Perspektiven zu verstehen, und diese miteinander zu koordinieren (Keller, 1982), und regen so die moralische Urteilsbildung an. Aus beiden Gründen bieten sich moralische Dilemma-Geschichten zur Erfassung moralischer Urteilskompetenz an.

Tatsächlich greifen die meisten Instrumente, die Urteilskompetenz erfassen, auf moralische Dilemmata zurück (z.B. Colby & Kohlberg, 1987; Lind, 1978b; Rest u. a., 1999). Es handelt sich dabei in der Regel um hypothetische Geschichten, damit eine persönliche Betroffenheit der Befragten ausgeschlossen werden kann (Pichl,



2012). Um moralisch-kognitive Prozesse anzustoßen, sollte ein Dilemma für den Probanden zugleich realistisch wirken (Lind, 2014a).

Die Dilemma-Methode basiert dabei auf zwei Prämissen:

Zum einen wird angenommen, dass die moralische Reife eines Probanden anhand der Qualität seiner moralischen Argumente bestimmt werden kann. In welchem Ausmaß affektiv-inhaltliche und kognitiv-strukturelle Unterschiede im *Argumentationsmuster* auf qualitative Unterschiede in der moralischen *Urteilskompetenz* zurückzuführen sind, ist dabei nicht abschließend geklärt (vgl. Straughan 1986). Es gibt jedoch theorie-geleitete Argumente, sowie zahlreiche empirische Belege für einen Zusammenhang zwischen moralischem Argumentationsmuster und moralischer Urteilskompetenz (u.a. Georg Lind, 2014c; Rest, Narvaez, Bebeau, & Thoma, 1999a; Rest, Narvaez, Thoma, & Bebeau, 1999; Rest, Thoma, Narvaez, & Bebeau, 1997). Daher geht die vorliegende Arbeit davon aus, dass die Analyse der moralischen Argumentation ein geeigneter Weg ist, um auf Urteilskompetenz zu schließen.

Zum zweiten basiert die Dilemma-Methode auf der Annahme, dass die vorgegebenen moralischen Dilemmata jeden Probanden gleichermaßen dazu anregen, moralische Entscheidungen zu treffen. Es wird also vorausgesetzt, dass die verwendete Dilemma-Geschichte von allen Personen als ein und dasselbe moralische Dilemma erkannt wird. Kohlberg geht davon aus, dass zwei Personen mit gleich hoher Urteilskompetenz ein und dasselbe Dilemma gleich wahrnehmen und lösen (1987). Bloom (1986) kritisiert diese Annahme. Denn die Interpretation einer vorgegebenen Geschichte als moralisches Dilemma, sowie die affektiv-inhaltlichen und kognitiv-strukturellen Mittel, mit denen es gelöst werden kann, sind abhängig vom jeweiligen institutionellen, politischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Kontext (Muller, 1994; Larin, Geddes, & Eva, 2009). Entgegen Kohlbergs Ansicht ist es somit möglich, dass zwei Personen mit gleich hoher Urteilskompetenz ein Dilemma völlig unterschiedlich wahrnehmen, weil sie unterschiedlich sozialisiert sind, und es dementsprechend mit

unterschiedlichen Mitteln (und unterschiedlichen Argumenten) lösen. Möglicherweise empfindet eine der beiden Personen die vorgegebene Geschichte nicht einmal als moralisches Dilemma, weil ihre moralischen Überlegungen keine zwei entgegengesetzte Handlungsentscheidungen gleichermaßen zulassen (Muller, 1994). Dann regt die Geschichte jedoch keine moralische Urteilsbildung an, und ist zur Messung moralischer Reife ungeeignet (Colby & Kohlberg, 1987).

Hypothetische moralische Dilemma-Geschichten haben insgesamt eine lange Tradition in der Erfassung moralischer Urteilskompetenz (vgl. Colby & Kohlberg, 1987). Eine breite theoretische und empirische Basis bestätigt den Zusammenhang zwischen moralischem Argumentationsmuster im Rahmen der Dilemma-Methode und moralischer Urteilskompetenz. Es ist jedoch zu berücksichtigen, dass sich der kulturelle Hintergrund eines Probanden auf die Interpretation der Dilemma-Geschichten – und somit auf seine *gemessene* moralische Urteilskompetenz – auswirken kann. Es ist daher anzunehmen, dass die in der vorliegenden Studie untersuchten Instrumente zur Erfassung moralischer Urteilskompetenz unschärfer werden, je weniger die Kultur des Befragten und die Kultur des Test-Autors übereinstimmen.

#### 2.1.3.2 DIT und MUT: Instrumente zur Messung moralischer Urteilskompetenz

Die beiden renommiertesten Instrumente zur Messung moralischer Urteilskompetenz, der *Defining Issues Test* (DIT) (Rest & Narvaez, 1998), sowie der *Moralisches Urteil Test* (MUT) (Lind, 1978a), greifen auf moralische Dilemma-Geschichten zurück. In der vorliegenden Studie werden diese zwei Standard-Verfahren miteinander verglichen. Dabei geht es insbesondere um die Frage, ob und inwiefern die beiden Instrumente dazu geeignet sind, moralische Urteilskompetenz von deutschen Jugendlichen zu messen. Beide Tests basieren auf den gleichen theoretischen Ansätzen und verfolgen eine ähnliche Grundidee. Dennoch finden sich in zentralen Punkten Unterschiede (Ishida, 2006; Lind, 1978b).

## Der Defining Issues Test (DIT-2)

Der Defining Issues Test stammt aus dem amerikanischen Kulturraum. Die hier verwendete revidierte Fassung, der DIT-2 (Rest u. a., 1999), ist der am häufigsten verwendete Test zur Erfassung moralischer Urteilskompetenz (Passini & Villano, 2013; Thoma, 2006). Er ist dazu geeignet, die moralische Entwicklung in der Adoleszenz zu erfassen. Als Paper-and-Pencil-Fragebogen setzt er Lesekompetenz auf Niveau eines Zwölfjährigen voraus, sowie die Fähigkeit, die Interessen der Akteure in den Dilemma-Geschichten zu erkennen, und sich in die einzelnen Charaktere einzufühlen, um den Test adäquat bearbeiten zu können (Rest, Narvaez, Bebeau, & Thoma, 1999). Das Instrument baut auf der individuellen Orientierung an Kohlbergs Moral-Stufen auf. Es misst, in welchem Ausmaß eine Person postkonventionelle Überlegungen anstellt, um moralische Entscheidungen zu treffen (Rest, Thoma, Narvaez, & Bebeau, 1997).

### *Die Konstruktion der moralischen Urteils-Kompetenz im DIT-2*

Der DIT-2 versteht moralische Urteilskompetenz in der Tradition der kognitiven Entwicklungstheorie als den psychologischen Prozess, mit dem Menschen situationsspezifisch ermitteln, welches Verhalten moralisch richtig oder falsch ist (Rest, Thoma, & Edwards, 1997, S. 5). Moralische Urteilskompetenz zeigt sich dabei in der *Begründung* des als moralisch definierten Verhaltens (ebd.).

Zur Erfassung dieser Fähigkeit hält Rest (1979, 1983) eine strikte Trennung von Inhalt und Struktur moralischer Argumente für wenig zielführend und wertet auch inhaltliche Aspekte als Anzeiger für moralische Reife. Rest definiert folglich drei konkrete moralische *Schemata*<sup>13</sup>, die in Dilemma-Situationen gleichzeitig akti-

---

<sup>13</sup> Da die Schematheorie für die vorliegende Arbeit nicht von theoretischer Bedeutung ist, wird in diesem Zusammenhang nicht näher darauf eingegangen. Einen guten Überblick erhält man in (Rest, Narvaez, Bebeau, & Thoma, 1999).

viert werden können und die sich jeweils auf die Struktur und den Inhalt der gewählten Argumente auswirken (Rest u. a., 1999).

Das Personal-Interest-Level (PI-Level) beschreibt den niedrigsten Reifegrad moralischen Urteilens, den der DIT messen kann. Dieses Schema setzt kein Konzept einer organisierten Gesellschaft voraus; es entspricht Kohlbergs zweiter und dritter Moral-Stufe. Moralische Argumente, die darauf basieren, rechtfertigen Handlungsentscheidungen mit dem persönlichen Nutzen des Akteurs. Dabei werden auch Vorteile für Personen, die dem Akteur nahe stehen, als „persönlicher Nutzen“ gesehen (Rest u. a., 1999).

Das Maintaining-Norms-Level (MN-Level) orientiert sich am Einhalten sozialer Regeln. Dieses Moral-Schema basiert auf einer ersten Konzeptualisierung von gesellschaftlicher Kooperation und entspricht Kohlbergs Stufe 4 (Rest u. a., 1999). Fünf Überzeugungen sind typisch für dieses Schema, nämlich: (1) die Notwendigkeit von Normen, (2) deren gesellschaftsweiten Gültigkeitsbereich, (3) ihre einheitliche Anwendung, (4) eine durch Regeln geschaffene Ausgeglichenheit, und (5) die Orientierung an Pflichten und Autoritäten (Rest u. a., 1999).

Das Postconventional Level (P-Level) beschreibt das qualitativ und strukturell hochwertigste moralische Schema. Postkonventionelle Urteile basieren einerseits auf universellen moralischen Idealen, die von allen geteilt werden können, und die offen diskutiert und auf ihre Konsistenz überprüft werden können; andererseits auf der Erfahrung der gesamten Gesellschaft. Rest und Kollegen sprechen hierbei vom „Prinzip der absoluten Reziprozität“ (Rest u. a., 1999, S. 307).

Das Ausmaß, in dem jedes einzelne Schema verwendet wird, gibt Auskunft über die moralische Reife einer Person. Rest konstruiert seine Schemata im Vergleich zu Kohlbergs streng aufeinanderfolgenden Stufen als so genannte „soft stages“, deren *relatives* Verhältnis zueinander sich im Lauf der Entwicklung zu Gunsten reiferer Schemata verändert (1999). Daher kann eine Person alle drei Schemata parallel repräsentieren. Einem Individuum kann also

niemals genau ein moralisches Schema<sup>14</sup> zugeordnet werden, da sich moralische Entscheidungen in der Regel aus qualitativ unterschiedlichen moralischen Argumenten ergeben (Rest u. a., 1999). Der DIT misst daher den *relativen Anteil* postkonventionellen Urteilens einer Person, um so auf deren moralische Reife zu schließen.

Der Fragebogen konfrontiert dafür die Teilnehmer mit fünf Geschichten zu moralischen Dilemmata (z. B. muss ein Mann Diebstahl gegen den Hungertod seiner Familie abwägen). Mit Hilfe der zugehörigen Überlegungen aktiviert der DIT zu Grunde liegende moralische Schemata in dem Maße, in dem der Befragte diese ausgebildet hat (Rest u. a., 1999): Wenn ein Argument kein *präferiertes* moralisches Schema aktiviert, hält der Proband es für sinnlos oder wenig überzeugend, und bewertet dieses Argument als unwichtig. Umgekehrt wird ein Argument als wichtig bewertet, wenn es ein bevorzugtes Schema aktiviert.

#### *Validität des deutschen DIT*

Es gibt zahlreiche Befunde, dass der englischsprachige Original-DIT die moralische Urteilskompetenz von Muttersprachlern im US-amerikanischen Kulturraum valide misst (Bebeau & Thoma, 2003; Rest u. a., 1999; Schmitt, 2006). Obwohl die Validität des amerikanischen DIT sorgfältig überprüft wurde, gibt es keine validierte deutsche Fassung. Tatsächlich gibt es Grund zur Annahme, dass das Instrument aufgrund seiner sprachlichen Komplexität und aufgrund seiner transkulturellen Unschärfe Einschränkungen aufweist, wenn man es im deutschen Kulturraum anwendet:

---

<sup>14</sup> Im Folgenden werden die Begriffe „moralische Stufe“ und „moralisches Schema“ synonym verwendet für die affektive Orientierung, die einem moralischen Urteil zu Grunde liegt, wobei eine höhere Stufe (ein höheres Schema) eine qualitativ höher entwickelte Struktur darstellt.

*Sprachliche Komplexität des DIT*

Eine grundsätzliche Schwäche des DIT ist seine hohe sprachliche Komplexität, insbesondere in den postkonventionellen Items (Schmitt, 2006). Obwohl die Lesekompetenz eines Zwölfjährigen für die Bearbeitung des DIT genügt (Rest u. a., 1999), erzielen Nicht-Muttersprachler jeder Altersstufe eine signifikant niedrigere moralische Urteilskompetenz (gemessen mit dem P-Score) (Bebeau & Thoma, 2003).

Die sprachliche Komplexität des DIT stellt zusätzlich eine Hürde bei der Übersetzung des Instruments ins Deutsche dar: Kleine Unterschiede in der Wortwahl können deutliche Effekte auf die DIT-Ergebnisse haben (Pérez-Delgado & Oliver, 1995; Rest & Barnett, 1986). Hinzu kommt die Tatsache, dass *dasselbe* Wort im deutschen und amerikanischen Sprachraum unterschiedliche Konnotationen haben kann. So ist der Begriff „ziviler Ungehorsam“ (vgl. DIT, Dilemma 5) in Deutschland beispielsweise positiver belegt als seine Übersetzung „civil disobedience“ in den USA (Dudenredaktion (Bibliographisches Institut), 2011; Hornby & Turnbull, 2010)<sup>15</sup>. Die Validität übersetzter Versionen des DIT kann ohne Überprüfung also nicht garantiert werden.

*Transkulturelle Unschärfe des DIT in Deutschland*

Es bestehen andererseits Zweifel daran, inwiefern der DIT moralische Urteilskompetenz kultur-fair misst (Kay, 1982; Larin, Geddes, & Eva, 2009; Richards & Davison, 1992), da die Dilemma-Geschichten auf transkulturell unterschiedlichen gesellschaftlichen und moralischen Werten und Normen aufbauen. Auf den ersten Blick scheinen die kulturellen Unterschiede zwischen den USA

---

<sup>15</sup> Während im Duden der „gegen eine als ungerecht empfundene Politik bzw. deren Gesetze gerichteter Widerstand, der in zwar gesetzwidrigen, aber gewaltlosen öffentlichen Handlungen besteht“ beschrieben wird, definiert das amerikanische OALD „the refusal to comply with certain laws or to pay taxes and fines, as a peaceful form of political protest“– und unterschlägt somit die Ursache des Ungehorsams (nämlich das Empfinden von Ungerechtigkeit), um stattdessen finanziellen Ungehorsam als Beispiel anzuführen.

(wo der DIT entwickelt wurde) und Deutschland (wo er in der vorliegenden Studie angewendet werden soll) nicht sehr groß. Die Werte-Systeme beider Kulturen weisen jedoch bedeutende Unterschiede auf (Gerhards, 2000; Hafenecker, 2011; Liebig & Wegener, 1995), die sich in den unterschiedlichsten Lebensbereichen manifestieren. Aufgrund dieser interkulturellen Diskrepanzen sind mindestens drei der fünf DIT-Dilemmata im deutschen Kulturraum nur bedingt anwendbar:

Zum einen bauen einige der Dilemma-Situationen des DIT auf Werten auf, die in Deutschland einen anderen Stellenwert haben als in den USA. So sollen sich Studenten im fünften DIT-Dilemma entscheiden, ob es moralisch vertretbar ist, in Form eines friedlichen Studentenprotests gegen einen rein ökonomisch motivierten Krieg „zivilen Ungehorsam“ zu leisten. In den USA stehen sie einem echten Dilemma gegenüber, da sie die persönliche Freiheit der Mitbürger einschränken würden, die dort einen sehr hohen Stellenwert hat (Gerhards, 2000). In Deutschland ist es dagegen eine Frage der Ehre, sich öffentlich mit denjenigen solidarisch zu zeigen, die sich selbst nicht wehren können (Frankenberg, 1984; Franke & Roos, 2010; Heinze & Olk, 2000; Volkmann, 2010), weshalb Deutsche in dieser Situation kein moralisches Dilemma wahrnehmen.

Zum anderen verwendet der DIT Situationen, die aufgrund unterschiedlicher politischer und gesellschaftlicher Strukturen in Deutschland kein Dilemma darstellen: Da geht es beispielsweise um die Diskreditierung eines Präsidentschaftskandidaten durch einen einmaligen Ladendiebstahl als Jugendlicher: In einem extrem personalisierten Präsidentschaftswahlkampf, in dem die politische Ausrichtung der jeweils zugehörigen Parteien kaum Auswirkungen auf das Wahlergebnis hat, ist das unbeschädigte Image des Kandidaten in den USA immens wichtig (Münch, 2000; Pfetsch, 2000) – zumal Ladendiebstahl in den USA nicht als Bagatelldelikt gilt (Hafenecker, 2011). Überträgt man diese Situation dagegen nach Deutschland, wo das Staatsoberhaupt und die Regierung durch die Mehrheitsverhältnisse der gewählten Parteien bestimmt werden, wo Wahlkämpfe weniger personalisiert sind

und die mediale Berichterstattung weniger Einfluss auf das Wahlverhalten der Bürger hat (Gerhards, 2000; Münch, 2000; Pfetsch, 2000), wird ein Bericht über den einmaligen Ladendiebstahl eines Kandidaten den Wahlausgang nicht maßgeblich beeinflussen. Aus diesen Gründen fällt es einem deutschen Probanden hier schwerer als einem Amerikaner, ein moralisches Dilemma wahrzunehmen.

Der DIT enthält also einerseits Geschichten, die aufgrund von verschobenen Werten in Deutschland nicht als Dilemma wirken. Andererseits enthält er Geschichten, deren gesamter Plot nicht auf die deutsche Lebenswelt übertragbar ist. Inwiefern die Messung moralischer Urteilskompetenz auf Basis solcher „ungültigen“ Dilemmata möglich ist, ist zum aktuellen Zeitpunkt ungeklärt, aber fraglich: Wird ein moralisches Problem vom Probanden nicht als solches wahrgenommen, kann es kein moralisches Urteil anregen. Dies ist jedoch Voraussetzung, um seine Urteils- und Argumentationskompetenz zu erfassen (Colby & Kohlberg, 1987).

Zusammenfassend führt sowohl die komplexe sprachliche Struktur des DIT, als auch die Auswahl seiner Dilemma-Situationen dazu, dass eine valide Messung der Urteilskompetenz von deutschen Schülern in Frage gestellt werden muss.

### *Fazit*

Der DIT-2 von Rest und Kollegen ist ein seit den 1980er Jahren viel zitiertes und häufig verwendetes Standard-Instrument zur Erfassung moralischer Urteilskompetenz. Er steht auf einer fundierten theoretischen Basis und ist mit Hilfe großer Normstichproben überprüft worden. Die Validität des US-amerikanischen DIT ist jedoch nicht ohne weiteres auf die deutsche Fassung übertragbar. Es ist deshalb möglich, dass das Instrument für einen Einsatz in Deutschland nur eingeschränkt geeignet ist.

Da die vorliegende Studie an einem geeigneten Instrument zur Erfassung der moralischen Urteilskompetenz von *deutschen* Jugendlichen interessiert ist, wird der DIT einem Moraltest aus dem



deutschen Kulturraum gegenübergestellt: Dem Moralischen Urteil Test (MUT).

### **Der Moralische Urteil Test (MUT)**

Der Moralische Urteil Test (MUT) ist ein Standard-Instrument zur Erfassung moralischer Urteilskompetenz, das vor allem in Europa eingesetzt wird (Rest, Thoma, & Edwards, 1997; Schmitt, 2006). Er stammt aus dem deutschen Kulturraum und basiert, wie der DIT, auf Kohlbergs Moral-Theorie. Der MUT ist ein Paper & Pencil – Fragebogen, der die kognitive Kompetenz eines Zehnjährigen voraussetzt: Wie im DIT müssen Probanden dazu in der Lage sein, die Dilemma-Geschichten zu lesen und zu verstehen, die Interessen der Akteure zu erkennen, sich in die einzelnen Charaktere einzufühlen, und die Antwort-Skala zu überblicken, um den Test adäquat bearbeiten zu können (Lind, 2014c). Der MUT ist somit – genau wie der DIT – grundsätzlich dazu geeignet, die moralische Entwicklung in der Adoleszenz zu erfassen. Er berücksichtigt sowohl die Entwicklungs-Stufe der moralischen Argumentation, als auch den Grad der Meinungskonformität der bewerteten Argumente (Lind, 1998).

#### *Konstruktion der moralischen Urteilskompetenz im MUT*

Lind definiert moralische Urteilskompetenz in der Tradition der kognitiven Entwicklungstheorie als „das Vermögen, moralische Entscheidungen auf der Grundlage von (selbstgewählten) moralischen Prinzipien zu treffen (statt z.B. auf [Grundlage von] Vorurteilen oder Konformität), und in [B]ezug auf diese Prinzipien konsistent und unparteiisch zu handeln“ (Lind, 1998, S. 83). Für ihn zeigt sich moralische Urteilskompetenz also nicht nur in der Aktivierung und Anwendung bestimmter moralischer Prinzipien (Rest u. a., 1999), sondern auch in der *Konsistenz*, mit der entsprechende Prinzipien angewendet werden (1978b). Ganz im Gegensatz zum DIT setzt sich moralische Urteilskompetenz im MUT daher aus zwei getrennten Aspekten zusammen:

Die affektive Urteilskompetenz beschreibt die automatisierten individuellen moralischen Einstellungen und Präferenzen für bestimmte moralische Prinzipien (Lind, 1995). Diese Prinzipien orientieren sich – ähnlich wie im DIT - an den sechs Stufen der moralischen Entwicklung nach Kohlberg. Auch der MUT berücksichtigt, dass unterschiedliche Moralstufen gleichzeitig aktiv sein können (ebd.). Eine stärkere Orientierung an höheren Stufen verbessert dabei die affektive Urteilskompetenz (Lind, 2002).

Die kognitive Urteilskompetenz beschreibt dagegen, wie konsistent die individuelle moralische Argumentation von den präferierten moralischen Stufen beeinflusst wird (Lind, 1998). Personen haben dann eine hohe kognitive Urteilskompetenz, wenn sie Argumente konsistent aufgrund ihrer *moralischen Qualität* (also ihrer Struktur) bewerten; sie haben eine niedrigere Argumentationskompetenz, wenn sie stattdessen Argumente anhand ihrer Konformität mit der eigenen Meinung (also anhand ihres Inhalts) bewerten (Lind, 2008).

Zur Messung dieser zweigeteilten Kompetenz konfrontiert der Fragebogen die Probanden mit zwei moralischen Dilemma-Geschichten. Diese aktivieren moralische Prinzipien in dem Maße, in dem der Befragte sie ausgebildet hat. Entsprechend der eigenen affektiven Urteilskompetenz werden Argumente bestimmter moralischer Stufen als wichtiger oder weniger wichtig bewertet. Zugleich zeigt sich die kognitiv-strukturelle Urteilskompetenz darin, inwieweit ein Proband unparteiisch und frei von Vorurteilen und eigenen Überzeugungen Argumente *konsistent* anhand des dahinterliegenden moralischen Prinzips als (un-)wichtig bewertet.

Da der MUT in Deutschland entwickelt und anhand von Normstichproben überprüft wurde, bestehen hinsichtlich der Validität des MUT im deutschen Kulturraum keine Zweifel (Lind, 2014c).

### *Fazit*

Der MUT von Lind ist seit den 1980er Jahren ein vor allem in Europa weit verbreitetes Standard-Instrument in der Moralfor-

schung (Rest, Thoma, & Edwards, 1997). Wie der DIT basiert auf Kohlbergs kognitiver Entwicklungstheorie. Im Gegensatz zum DIT berücksichtigt er nicht nur die affektive Präferenz für bestimmte moralische Prinzipien durch den Probanden, sondern auch die Konsistenz, mit der er diese anwendet. Seine Validität steht für den deutschen Sprach- und Kulturraum außer Frage.

#### 2.1.3.3 Konzeptueller und methodischer Vergleich von DIT und MUT

DIT und MUT sind zwei Standardverfahren zur Erfassung moralischer Urteilskompetenz. Sie bauen beide auf Kohlbergs moralischen Entwicklungsstufen auf und sind aufgrund vieler Ähnlichkeiten gut vergleichbar (Rest, Thoma, & Edwards, 1997).

### **Konzeptueller Vergleich**

Obwohl sie eine ähnliche theoretische Basis haben, erfassen DIT und MUT unterschiedliche Konstrukte (Ishida, 2006; Lind, 1978b): Während der DIT sein Augenmerk auf die affektiv-inhaltliche Kompetenz legt, berücksichtigt der MUT zusätzlich die kognitiv-strukturelle Urteilskompetenz. Welches Verständnis von moralischer Urteilskompetenz dabei insgesamt mehr Berechtigung hat, ist unter Einbezug des aktuellen Forschungsstandes kaum entscheidbar. Murphy und Gilligan (1980) weisen darauf hin, dass eine „relativierende“ unparteiische Sicht auf moralische Dilemmata, wie der MUT sie erfasst, einen besonders hohen Grad moralischer Urteilskompetenz voraussetzt. Umgekehrt berichtet Ishida (2006), dass überdurchschnittlich viele Probanden, die im DIT eine hohe affektive Kompetenz bewiesen, im kognitiv-strukturellen, auf Unparteilichkeit zielenden Teil des MUT dennoch schlecht abschneiden. Ishida kann zusätzlich zeigen, dass es sich bei dieser Gruppe vor allem um Personen handelt, die ethische Ideale als absolut und immer-gültig sehen. Diese sind kaum dazu in der Lage, eine Situation aus entgegengesetzter Sicht zu betrachten und auch solche Argumente zu akzeptieren, die ihr eigenes moralisches Urteil in Frage stellen, weshalb sie im MUT nur schwerlich hohe kognitiv-strukturelle Kompetenzwerte erreichen können. In diesem Sinne scheint der MUT moralische Reife

konservativer zu messen als der DIT. Inwiefern das aus konzeptueller Sicht eine Stärke oder Schwäche gegenüber dem DIT darstellt, lässt sich jedoch nicht allgemein beantworten.

### **Methodischer Vergleich**

Auch hinsichtlich des Formats ähneln sich die beiden Tests: Beide präsentieren den Probanden Stimulus-Material in Form von Dilemma-Geschichten, das die moralische Urteilsbildung anregt, und ein Antwortverhalten in Form von Item-Ratings provoziert (Beck, 1995). Der Schlüssel zur Erfassung moralischer Urteilskompetenz ist in beiden Instrumenten ein Algorithmus, der die Antworten der Probanden verarbeitet. Während im DIT jedoch „abstrakte Fragen nach Gesichtspunkten, die für die moralische Bewertung der Lösung des Dilemmas wichtig sein könnten, angeboten [werden]“ (Schmitt, 2006, S. 9), sind die moralischen Argumente im MUT bereits konkret formuliert und haben einen unmittelbaren Bezug zum Handlungskontext des Dilemmas (ebd.). Probanden müssen bei der Bearbeitung des MUT also keine kognitiven Zwischenleistungen vornehmen, um ein allgemeines moralisches Prinzip auf die jeweilige Situation zu übertragen.

### **Fazit**

Zur Messung moralischer Urteilskompetenz von deutschen Jugendlichen stehen zusammenfassend zwei Standardverfahren zur Verfügung, der DIT und der MUT. Beide Instrumente weisen in der Theorie Stärken und Schwächen auf. Der DIT ist aufgrund seiner komplexen Sprachstruktur vermutlich fehleranfälliger als der MUT – insbesondere bei einer Verwendung im deutschen Kulturraum. Deshalb scheint der MUT im deutschen Kulturraum das angemessenere Instrument zu sein. Für die vorliegende Studie ist außerdem zu erwarten, dass der MUT moralische Urteilskompetenz konservativer misst als der DIT. Da die beiden Instrumente nicht die gleichen moralischen Konstrukte messen, ist es weiterhin möglich, dass ihre Kennwerte bei einer empirischen Analyse nur mäßig zusammenhängen.

### 2.1.4 Moralische Urteilskompetenz von Jugendlichen

Die vorliegende Studie möchte umfassend beurteilen, ob der DIT oder der MUT die moralische Urteilskompetenz von deutschen Schülern besser erfasst. Um die Ergebnisse, die die beiden Instrumente unter deutschen Jugendlichen messen, zu validieren, ist es notwendig die Prävalenz und Verteilung moralischer Urteilskompetenz im Jugendalter zu kennen.

Moralische Urteilskompetenz steigt nicht automatisch mit dem Alter an, sondern wächst parallel zum Bildungsniveau; wenn die besuchte Bildungseinrichtung besonders mangelhaft arbeitet, ist es umgekehrt sogar möglich, dass die Urteilskompetenz absinkt (Lind, 2013).

Entsprechend weisen Personen mit höherem Bildungsniveau in der Normstichprobe des DIT eine stärkere postkonventionellen Orientierung auf, während normkonforme und interessengeleitete Antworten seltener werden (Bebeau & Thoma, 2003). Auch die kognitiv-strukturelle Urteilskompetenz im MUT steigt unter guten Bildungsbedingungen an, während das chronologische Alter allein keinen Einfluss auf das Ergebnis hat (Lind, 2014b). Zusätzlich korreliert moralische Urteilskompetenz mit dem IQ (Baker, Peterson, Pulos, & Kirkland, 2014; Bebeau & Thoma, 2003; Hyde, Shaw, & Moilanen, 2010).

Neben dem Bildungsgrad hat auch der sozio-ökonomische Status einen positiven Einfluss auf die moralische Urteilskompetenz (S. C. Caravita, Giardino, Lenzi, Salvaterra, & Antonietti, 2012; S. C. Caravita, Gini, & Pozzoli, 2012; Rest, Thoma, & Edwards, 1997). Das Geschlecht hat dagegen keinen eindeutigen Einfluss auf moralische Urteilskompetenz (Walker, 2014). Vermutlich verarbeiten Männer und Frauen moralische Problemstellungen aber unterschiedlich (Kvaran, Nichols, & Sanfey, 2013), was zu Unterschieden im moralischen Urteilen (und somit auch in der gemessenen Urteilskompetenz) führen kann. Übereinstimmend damit berichten zahlreiche Befunde neuerer Zeit – im Gegensatz zu frühen Forschungsergebnissen aus den 1970er Jahren, die Männern hö-

here moralische Kompetenz attestierten (z.B. Haan, Langer, & Kohlberg, 1976) – Geschlechtsunterschiede zu Gunsten von Frauen (z.B. Bebeau, 2002; Gibbs, Basinger, Grime, & Snarey, 2007; Hallerbäck, Lugnegård, Hjärthag, & Gillberg, 2009; Vellante u. a., 2013)

Die Normstichprobe des DIT-2 besteht ausschließlich aus US-Amerikanern mit Englisch als Muttersprache (Bebeau & Thoma, 2003). In der 7. bis 9. Klasse einer amerikanischen (Gesamt-) Schule erreichen Jugendliche im Durchschnitt einen Postconventional-Score von 15.8 (SD = 13.1), einen N2-Score von 12.8 (SD = 12.2), einen Maintaining-Norms-Score von 41.7 (SD = 11) und einen Personal-Interest-Score von 35.2 (SD = 14.4) (Bebeau & Thoma, 2003). Dabei ist zu beachten, dass die Normstichprobe der Siebt- bis Neuntklässler nur 35 Personen umfasst. In der 10. bis 12. Klasse erreichen die 667 Schüler der Normstichprobe im Durchschnitt einen P-Score von 33.1 (SD = 17.0), einen N2-Score von 31.7 (SD = 17.2), einen MN-Score von 33.2 (SD = 14.8) und einen PI-Score von 28.3 (SD = 12.6) (ebd.).

Die Normstichprobe des MUT besteht aus Deutschen, die alle Altersstufen (ab 8 Jahren) abdecken. In der 7. bis 9. Klassenstufe erreichen deutsche Gymnasiasten (N = 87) durchschnittlich einen C-Score von 19.8; Elft- und Zwölftklässler am Gymnasium (N = 42) erreichen einen C-Score von 24.5 (Lind, 1993, 2014b).

In der vorliegenden Studie werden Gymnasiasten aus einem sozio-ökonomisch begünstigten Landkreis befragt. Daher ist zu erwarten, dass sie im DIT und im MUT eine höhere moralische Urteilskompetenz erreichen, als die Jugendlichen der Normstichprobe. Die Urteilskompetenz sollte dabei mit der Klassenstufe ansteigen. Sollte das Geschlecht einen Einfluss auf die moralische Kompetenz nehmen, wird ein Vorsprung zu Gunsten der Mädchen erwartet.

### 2.1.5 Zusammenfassung und Forschungsgegenstand

Moralische Urteilskompetenz beschreibt die Fähigkeit, moralische Probleme mit Hilfe differenzierter, abstrakter und universeller moralischer Prinzipien möglichst idealtypisch zu lösen. Es gilt als Kernannahme der Moralforschung, dass moralisch kompetentere Personen moralischer handeln (Lind, 2014b). Tatsächlich belegen zahlreiche Studien, dass eine höhere Urteilskompetenz mit mehr prosozialem und weniger antisozialem Verhalten zusammenhängt. Deshalb hält die vorliegende Arbeit moralische Urteilskompetenz im Mobbing-Kontext für besonders relevant.

Mit dem Ziel, die moralische Urteilskompetenz deutscher Jugendlicher in den folgenden Studien möglichst optimal abbilden zu können, vergleicht die vorliegende Studie zwei gängige Instrumente miteinander: Den US-amerikanischen *Defining Issues Test* (DIT) (Rest u. a., 1999), und den deutschen *Moralisches Urteil Test* (MUT) (Lind, 1978a).

Beide Tests sind theoretisch fundiert: Sie bauen auf der kognitiven Moralentwicklung Kohlbergs auf, und verwenden Dilemma-Geschichten zur Aktivierung moralischer Urteilskompetenz. Zu berücksichtigen ist, dass diese Methode nur dann funktioniert, wenn die Probanden die vorgestellten Geschichten verstehen, für relevant halten und als moralisches Dilemma wahrnehmen, was über verschiedene Kulturen hinweg unterschiedlich sein kann.

Grundsätzlich gilt, dass moralische Urteilskompetenz sich nicht automatisch entwickelt, sondern unter guten Bildungsbedingungen erlernt werden kann. Frauen weisen tendenziell höhere Kompetenz-Werte auf. Es gibt außerdem Befunde, dass sozio-ökonomisch besser gestellte Personen über eine höhere Urteilskompetenz verfügen. Deren *direkter* Einfluss auf Verhalten wird zwar für relativ gering gehalten, da sie nur eine von vier Komponenten ist, die miteinander interagieren und moralisches Verhalten beeinflussen. Trotz dieser Hürde belegen zahlreiche Studien, dass Urteilskompetenz mit prosozialem Verhalten zusammenhängt.

Ein geeignetes Instrument zur Erfassung moralischer Urteilskompetenz von Jugendlichen sollte diese Muster abbilden können.

Um empirisch zu überprüfen, inwiefern DIT und MUT diese Anforderungen erfüllen, beantwortet die vorliegende Studie folgende Forschungsfragen:

1. Misst der MUT die Urteilskompetenz von Jugendlichen im deutschen Sprach- und Kulturraum valide? Weist der DIT hier Einschränkungen auf?
  - a. Replizieren beide Tests bekannte Prävalenzen und Entwicklungsmuster hinsichtlich der Jahrgangsstufe und des Geschlechts?
  - b. Hängt moralische Urteilskompetenz mit prosozialem Helfehandeln zusammen?
  - c. Werden empirische Validitätskriterien erfüllt?
2. Messen DIT und MUT unterschiedliche Konstrukte, obwohl beide Tests moralische Urteilskompetenz erfassen? Misst der MUT Urteilskompetenz konservativer?



## 2.2 Methoden

### 2.2.1 Stichprobe

Für die vorliegende Arbeit wurden Gymnasiasten aus einem sozioökonomisch besser gestellten Münchner Vorort im Abstand von einem Jahr zunächst mit dem DIT, anschließend mit dem MUT befragt.

Der DIT wurde von 416 Jugendlichen beantwortet. Entsprechend den Instruktionen im DIT-Testmanual (Bebeau & Thoma, 2003) wurden 97 Schüler aus der DIT-Analyse ausgeschlossen, die die im DIT integrierten Reliabilitäts-Checks nicht bestanden. Somit besteht die DIT-Stichprobe aus 319 Gymnasiasten im Alter von 12 bis 17 Jahren ( $M = 14.29$ ;  $SD = 1.13$ ; 48.9% männlich). Der MUT wurde von 603 Jugendlichen bearbeitet. In Rücksprache mit G. Lind wurden 180 Fragebögen aus der Analyse ausgeschlossen, in denen mindestens eine Antwort im MUT fehlte. Die MUT-Stichprobe enthält somit 423 Schüler im Alter von 11 bis 20 ( $M = 14.88$ ,  $SD = 1.53$ ; 48.5% männlich). 216 Jugendliche (48% männlich) beantworteten sowohl den DIT, als auch den MUT zufriedenstellend ( $M$  Alter ( $t_1$ ) = 14.32,  $M$  Alter ( $t_2$ ) = 15.30).

Die zum ersten Zeitpunkt (DIT) ausgeschlossenen Schüler wichen weder in ihrer Altersverteilung ( $M = 14.12$ ,  $SD = 1.17$ ,  $F(1, 414) = 1.55$ ,  $p = .21$ ), noch in ihrer Geschlechterverteilung (55.7% männlich;  $\chi^2(1) = 1.36$ ,  $p = .25$ ) von der verwendeten Stichprobe ab. Die zum zweiten Messzeitpunkt (MUT) ausgeschlossenen Schüler waren zwar jünger als die verwendete Stichprobe ( $M = 14.01$ ,  $SD = 1.27$ ,  $F(1, 553) = 30.26$ ,  $p = .00$ ), hatten jedoch die gleiche Geschlechterverteilung (51.9% männlich,  $\chi^2(1) = 1.36$ ,  $p = .51$ ).

### 2.2.2 Instrumente

#### **Defining Issues Test 2 (DIT)**

Als Standard-Instrument zur Erfassung moralischer Urteilskompetenz wurde die revidierte Fassung des amerikanischen Defining Issues Test (Rest u. a., 1999; Thoma, 2006) verwendet. Die Übersetzung basiert auf einer offiziellen, aber nicht validierten deutschen Fassung des Center for the Study of Ethical Development der University of Alabama, die mit einer unabhängigen eigenen Übersetzung abgeglichen und an einer Studenten-Stichprobe erfolgreich pilotiert wurde.

Der DIT präsentiert den Befragten fünf moralische Dilemmata in Form von kurzen Geschichten (z.B. muss ein Arzt entscheiden, ob er aktiv Sterbehilfe leistet). Die Probanden müssen bei jedem Dilemma zunächst entscheiden, wie sie selbst in dieser Situation handeln würden. Anschließend bewerten sie die Relevanz von zwölf vorgegebenen Überlegungen hinsichtlich ihrer eigenen Entscheidungsfindung auf einer fünfstufigen Skala von „sehr wichtig“ bis „nicht wichtig“. Schließlich wählen sie die vier wichtigsten Überlegungen aus, und bringen sie in eine Rangreihenfolge. Die Items zu jedem Dilemma enthalten jeweils postkonventionelle Überlegungen (z.B. „Stehen die Gesetze hier den elementarsten Grundbedürfnissen eines jeden Mitglieds der Gesellschaft im Wege?“), Überlegungen, die geltende Regeln unterstützen (z.B. „Sollten die Regeln der Gemeinschaft nicht aufrecht erhalten werden?“), sowie Überlegungen, die Eigen-Interessen in den Vordergrund stellen (z.B. „Ist es nicht natürlich für einen liebenden Vater, dass er stehlen würde, um das Überleben seiner Familie zu sichern?“).

Das Haupt-Maß, der N2-Score, zeigt an, wie viele postkonventionelle Argumente in den Rankings der wichtigsten Überlegungen vorkommen, korrigiert um die mittlere Präferenz für eigeninteresse-geleitete Argumente in den Ratings. Der MN-Score (maintaining norms) zeigt an, wie viele konventionelle Überlegungen in den Ratings genannt werden. Der P-Score (postconventional) und der PI-Score (personal interest) sind analoge Maße hinsichtlich der konventionellen bzw. eigeninteresse-geleiteten Items in den Ratings. Nur die Maße für hohe affektive Urteilskompetenz (N2-Score) und für Konventionen-orientiertes Denken (MN-Score)

waren normal verteilt (Kolmogorov-Smirnov-Test). Zusätzlich kann die durchschnittliche Unterstützung für die Kohlbergstufen 2 bis 6 einzeln erfasst werden (Stufe 2 bis 6).

Den Instruktionen im Testmanual (Bebeau & Thoma, 2003) folgend wurden alle Schüler, die die Reliabilitäts-Kriterien nicht erfüllten, aus der Analyse ausgeschlossen. Im Testmanual wird weiterhin vorgeschlagen, die interne Reliabilität über die Cronbachs Alphas der Teil-Scores pro Geschichte zu berechnen. In Übereinstimmung mit Befunden von anderen übersetzten Versionen des DIT (Shimizu, 2004), sowie für Stichproben, die nicht alle Bildungsniveaus abdecken (Bebeau & Thoma, 2003) sind die Reliabilitäten für die drei Ranking-basierten Kompetenz-Skalen in der vorliegenden Stichprobe niedrig ( $\alpha$ P-Scale = .40;  $\alpha$ N2-Scale = .38;  $\alpha$ PI-Scale = .17;  $\alpha$ MN-Scale = .19). Für die vorliegende Analyse wurde zur Validierung der DIT-Maße zusätzlich die Präferenz für jede der erfassten Kohlbergstufen (stufe 2 bis Stufe 6) berechnet: Die sechs Subskalen, bestehend aus jeweils allen Stufenzugehörigen Items, erreichten mäßige Reliabilitäten ( $\alpha$  Stufe 2 = .52,  $\alpha$  Stufe 3 = .55,  $\alpha$  Stufe 4 = .63,  $\alpha$  Stufe 5 = .59,  $\alpha$  Stufe 6 = .46). Zu beachten ist, dass die Skalen sich aus unterschiedlich vielen Items zusammensetzen (Stufe 4: 17 Items; Stufe 6: 3 Items).

### **Moralisches Urteil Test (MUT)**

Als zweites Standardinstrument zur Messung moralischer Urteilskompetenz wurde der Moralisches Urteiltest (MUT) (Lind, 1978a) verwendet. Im Gegensatz zum DIT haben die Protagonisten jedes Dilemmas bereits eine Handlungsentscheidung getroffen. Die Befragten geben daher zunächst an, inwiefern sie mit der Entscheidung der jeweiligen Person einverstanden sind. Anschließend bewerten sie auf einer fünfstufigen Skala<sup>16</sup> von „Ich lehne das völlig ab“ bis „Ich akzeptiere das völlig“ Argumente für und ge-

---

<sup>16</sup> Für jüngere Probanden wird statt der ursprünglich siebenstufigen Skala eine fünfstufige Skala vorgeschlagen (persönlicher Kontakt mit Herrn Lind).

gen das Verhalten der Protagonisten hinsichtlich ihrer Akzeptabilität zur Rechtfertigung bzw. Verurteilung der Handlung (Schmitt, 2006). Jede der sechs Kohlberg-Stufen wird dabei durch ein Pro- und ein Kontra-Argument pro Dilemma abgedeckt.

Auf Basis der mittleren Akzeptanz der stufen-zugehörigen Items kann für jede Kohlberg-Stufe ein Stufen-Wert berechnet werden (Stufe 1 bis 6), der die intuitiv-automatisierte Präferenz für die jeweils dahinterliegenden moralischen Prinzipien, also den affektiv-inhaltlichen Aspekt moralischer Urteilskompetenz, erfasst (vgl. Lind, 1984, S. 181). Die Unterstützung der sechs moralischen Entwicklungsstufen war in der vorliegenden Stichprobe jeweils normal verteilt (Kolmogorov-Smirnov-Test).

Der MUT erlaubt zusätzlich die Berechnung eines kognitiv-strukturellen Maßes (C-Score), das die kognitiv-strukturelle Argumentations-Kompetenz klar abgegrenzt von der affektiven Urteilskompetenz erfasst. Befragte erhalten höhere C-Scores, wenn sie ihre Bewertung der Argumente auf Basis der moralischen Qualität der Items abgeben; sie erreichen niedrigere C-Scores, wenn sie die Argumente aufgrund ihres Inhalts beurteilen (z.B. ob sie für oder gegen das Verhalten des Protagonisten sprechen) (vgl. Lind, 2008, S. 193 ff.). Der C-Score berechnet sich dabei aus der Summe aller Ratings pro Moralstufe, zu der die sechs zugehörigen Quadratsummen addiert werden. Der C-Score wird also analog zu einer multi-variaten Varianzanalyse (MANOVA) berechnet (Rest, Thoma, & Edwards, 1997). Der C-Score war nicht normalverteilt (Kolmogorov-Smirnov-Test,  $p = .000$ ).

Die Erfassung der Reliabilität des MUT wird durch ein methodologisches Dilemma behindert (Lind, 1998): Einerseits ist die individuelle Urteils-Konsistenz bzw. -Inkonsistenz Teil des individuellen Urteilmusters. Andererseits wird sie in der klassischen Testtheorie als Merkmal des Messinstruments, nämlich als Reliabilität, interpretiert (ebd.). Lind schlussfolgert, dass der MUT nicht sinnvoll nach klassischen Testgütekriterien beurteilt werden kann, insbesondere im Hinblick auf Test-Reliabilität (1982). Einen grundsätzlichen Hinweis auf die Reliabilität des MUT gibt die

Studie von Lerkiatbuntit und Kollegen (2006), die eine Retest-Reliabilität von  $r > .90$  berichtet.

Aus Gründen der besseren Verständlichkeit der Dilemma-Geschichten im MUT und zur Erhöhung der Motivation der befragten Jugendlichen wurden die Geschichten in ein Comic-Format übertragen. Um die Reliabilität der Antworten zu garantieren, wurden Fragebögen mit mindestens einer fehlenden Antwort aus allen Analysen ausgeschlossen.

### **Hilfehandeln**

Um sozial erwünschte Antworten zu umgehen, wurde Hilfehandeln mit einem Peer-Nominierungs-Verfahren im Klassenkontext erfasst. Jeder Schüler konnte bis zu sieben Klassenkameraden, die regelmäßig anderen helfen, auf die drei Hilfehandeln-Items (Cronbachs  $\alpha = .922$ ) nominieren. Damit wurden drei Formen von Hilfehandeln abgefragt: High-Cost-Helfen („Wer in deiner Klasse sagt den anderen, dass sie mit ihren Gemeinheiten aufhören sollen?“) und Low-Cost-Helfen („Wer in deiner Klasse tröstet die, die gemein behandelt wurden, und hält zu ihnen?“) (vgl. Greitemeyer, Fischer, Kastenmüller, & Frey, 2006), sowie strategisches Helfen („Wer kümmert sich, dass die anderen mit ihren Gemeinheiten aufhören?“). Es wurden vier Werte berechnet:

Die Tendenz, High-Cost-Hilfehandeln zu zeigen (HH),

die Tendenz, Low-Cost-Hilfehandeln zu zeigen (HL),

die Tendenz, strategisch zu helfen (HS), sowie

die durchschnittliche Tendenz zu helfen (H), die sich aus dem arithmetischen Mittel der drei Werte HH, HL und HS errechnete.

Da Hilfehandeln in Form von Fremdnominierungen innerhalb der Schulklasse erhoben wurde, wurden die Nominierungen anhand der Klassengröße standardisiert. Keine der Formen von Hilfehandeln war normal verteilt (Kolmogow-Smirnoff-Test,  $p = .000$ ).

### 2.2.3 Ablauf

Die Schüler wurden im Rahmen einer umfassenden Datenerhebung mit dem DIT bzw. dem MUT und der Helfen-Skala (65 bzw. 26 + 3 Items) befragt. Jede Befragung fand klassenweise innerhalb einer regulären Schulstunde (45 Minuten) im jeweiligen Klassenzimmer statt. Die schriftlichen Genehmigungen der Schulen und der Eltern wurden vor der Datenerhebung eingeholt. Vor dem Beginn der Befragung stellte der Testleiter die unterschiedlichen Fragenformate vor und sicherte den Schülern Anonymität zu. Er betonte mehrmals, dass es keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten gibt, und dass jeder Schüler seinen Fragebogen selbstständig bearbeiten sollte. Auf die Hilfehandeln-Items durften die Jugendlichen alle Klassenkameraden nennen, aber nicht sich selbst.

### 2.2.4 Analyse

Um die Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Moral-Maßen abzubilden, wurden – in Abhängigkeit von der Verteilung der untersuchten Maße – parametrische (Pearsons  $r$ ) oder non-parametrische (Spearman  $\rho$ ) Korrelationen berechnet.

Mit Hilfe von Varianzanalysen wurden Geschlechter- und Klassenstufen-Effekte erfasst. Dabei wurden für den nicht normalverteilten C-Score des MUT non-parametrische ANOVAS (Kruskal Wallis Test ( $\chi^2(df; p)$ ) bzw. Mann-Whitney-U-Tests ( $U, p, r^{17}$ )) berechnet.

Zur externen Validierung mit Hilfehandeln wurden non-parametrische Spearman-Korrelationen berichtet ( $\rho$ ), da die Maße für alle Formen von Helfen nicht normalverteilt waren.

---

<sup>17</sup> Mit Hilfe von  $r$  berechnet sich die Effektstärke für Mann-Whitney-U-Tests ( $|r| > .1$  kleiner Effekt,  $|r| > .3$  mittlerer Effekt,  $|r| > .5$  starker Effekt). Für genauere Informationen siehe (Field, 2009).

Die empirische Überprüfung der Validität von DIT und MUT erfolgt in der vorliegenden Studie entlang dreier Voraussetzungen, die sich aus der kognitiven Entwicklungstheorie herleiten (Lind, 2008, 2014c):

Erstens sollten die Probanden in einem validen Tests postkonventionelle Argumente bevorzugen, und eigeninteresse-geleitete Argumente am seltensten unterstützen (Kohlberg, 1984). Zur Überprüfung wurden t-Tests verwendet.

Zweitens fordert Kohlberg (1958) eine Quasi-Simplex-Struktur der Stufen-Präferenz, also eine höhere Korrelation benachbarter Stufen-Maße im Vergleich zu weiter entfernten Stufen. Hierfür wurden Hauptkomponentenanalysen mit Varimax-Rotation verwendet (Lind, 2005). Ergibt sich dabei eine Zweikomponentenlösung, bei der die Faktorladungen der postkonventionellen Stufen komplementär zu denen der präkonventionellen Stufen angeordnet sind, und die konventionellen Stufen in der Mitte liegen, kann geschlossen werden, dass benachbarte Stufen stärker korrelieren als weiter entfernte Stufen.

Drittens sollte die Unterstützung postkonventioneller Argumente parallel zum Maß für Urteilskompetenz ansteigen; dies wurde mit Hilfe von Korrelationen überprüft. Korrelationen wurden jeweils Bonferroni-korrigiert.

## 2.3 Ergebnisse

### 2.3.1 Analyse des DIT

#### **Prävalenzen und Verteilung der DIT-Maße**

Die durchschnittliche affektive Urteilskompetenz (N2-Score) der befragten Schüler, also ihr um interessengeleitete Tendenzen kontrolliertes postkonventionelle Denken, betrug im Schnitt 29.00 (N2-Score<sub>MIN</sub> = 2.08; N2-Score<sub>MAX</sub> = 56.70, SD = 11.60). Dabei lag ihre Unterstützung für postkonventionelle Argumente (P-Score) bei 29.30 (P-Score<sub>MIN</sub> = 0; P-Score<sub>MAX</sub> = 60.50, SD = 12.40), die Orientierung an eigenen Interessen (PI-Score) belief sich auf 36.32 (PI-Score<sub>MIN</sub> = 6.01; PI-Score<sub>MAX</sub> = 68.03, SD = 11.31). Ihr Wert für Regel-orientiertes, normkonformes Argumentieren (MN-Score) lag bei 28.42 (MN-Score<sub>MIN</sub> = 2.00; MN-Score<sub>MAX</sub> = 58.01, SD = 11.34).

Im Vergleich zur Normstichprobe (Bebeau & Thoma, 2003) unterschied sich die moralische Urteilskompetenz der befragten bayerischen Gymnasiasten wie erwartet zum Teil erheblich (vgl. Abbildung 2). Während die vorliegende Stichprobe in gleichem Maße von Eigeninteressen geleitet argumentierte, wie die amerikanischen Altersgenossen, war ihre Orientierung an Normen und Konventionen um ein Viertel geringer. Umgekehrt war ihre Unterstützung von postkonventionellen Argumenten um ein Drittel höher als in der US-amerikanischen Normstichprobe. Das führt erwartungsgemäß zu einer höheren affektiven Urteilskompetenz der befragten deutschen Schüler.

Alle drei moralischen Kompetenz-Stufen interkorrelierten negativ ( $r(\text{PxMN}) = -.550^{**}$ ;  $r(\text{PIxP}) = -.466^{**}$ ,  $r(\text{PIxMN}) = -.384^{**}$ ), wobei insbesondere ein Anstieg postkonventionellen Denkens mit



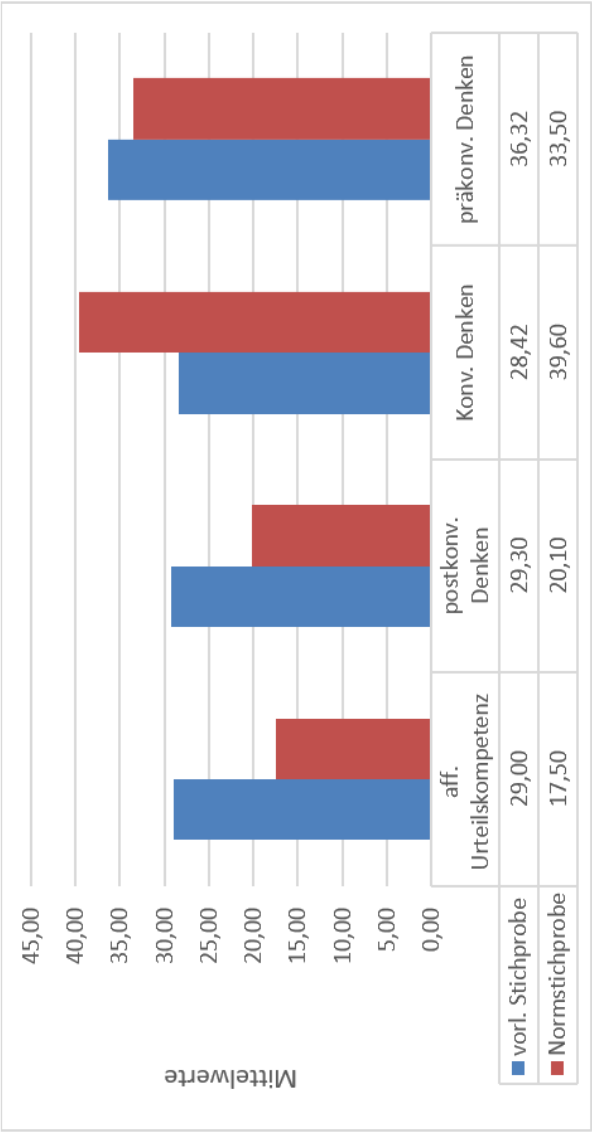


Abbildung 2: Prävalenz moralischer Urteilskompetenz in der vorliegenden Stichprobe und in der Normstichprobe.

Bemerkung: *affektive Urteilskompetenz: N2, postkonventionelles Denken: P-Score, konventionelles Denken: MN-Score, präkonventionelles Denken: PI-Score.*

einem Abfallen Konventionen-orientierten (MN-Score) und Eigeninteresse-geleiteten Denkens (PI-Score) zusammenhing.

Da sich das Haupt-Maß für moralische Urteilskompetenz im DIT, der N2 Score, aus dem postkonventionellen P Score und aus dem präkonventionellen PI Score zusammensetzt, werden für die weiteren Analysen nur noch der postkonventionelle N2 Score und der Konventionen-orientierte MN Score verwendet.

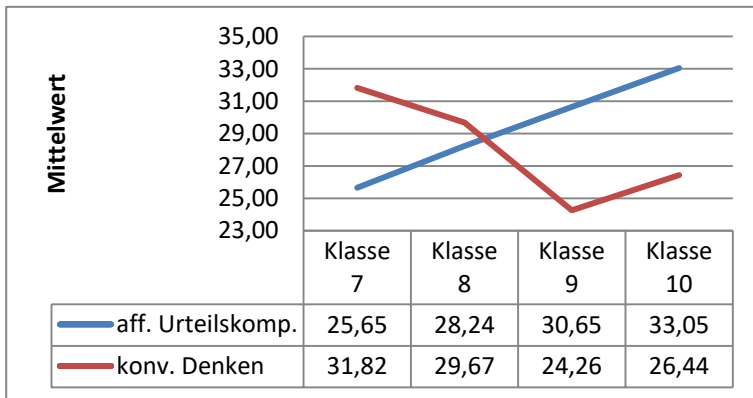


Abbildung 3: Entwicklung moralischer Urteilskompetenz mit der Klassenstufe. *Bemerkung: konventionelles Denken: MN-Score, affektive Urteilskompetenz: N2-Score.*

Abbildung 3 verdeutlicht, dass die moralische Urteilskompetenz (N2-Score) mit der Klassenstufe systematisch anstieg ( $F = 5.03$ ,  $p = .002$ ,  $\eta^2 = .046$ ). Umgekehrt dachten die Schüler umso weniger Konventionen-gebunden (MN-Score), je höher die besuchte Klassenstufe war ( $F = 6.92$ ,  $p = .000$ ,  $\eta^2 = .062$ ). Das Geschlecht hatte dagegen keinen Einfluss auf die Ergebnisse des DIT (MN:  $F(1, 317) = 1.72$ ,  $p = .19$ ; N2:  $F(1, 317) = .08$ ,  $p = .77$ ).

### Validierung des DIT

Zur *empirischen Validierung* des DIT wurden drei Forderungen an moralische Dilemmata überprüft:

Erwartungsgemäß hing eine höhere moralische Kompetenz im DIT (N2) mit einer starken Präferenz für moralische Argumente der Kohlbergstufen 5 ( $\rho_{N2 \times \text{Stufe } 5} = .498^{**}$ ) und 6 ( $\rho_{N2 \times \text{Stufe } 6} = .426^{**}$ ) zusammen.

Argumente höherer Kohlbergstufen wurden entgegen der Erwartung nicht grundsätzlich bevorzugt gegenüber qualitativ niedrigeren Argumenten (vgl. Tabelle 1). Vielmehr bevorzugten die befragten Schüler Argumente der präkonventionellen, am eigenen Vorteil orientierten Stufe 2 stärker als alle anderen qualitativ höheren Stufen ( $t(318) > 15.90$ ,  $p < .00$ ).

	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4	Stufe 5	Stufe 6
M	3.16	2.40	2.55	2.16	2.27
SD	0.62	0.60	0.54	0.60	0.84

Tabelle 1: Durchschnittliche Unterstützung der fünf Moralstufen im DIT. *Bemerkung: Stufe 2 bis 6: Orientierung an Argumenten der jeweiligen Kohlberg-Stufen.*

Entgegen der Erwartung konnte die Quasi-Simplex-Struktur der moralischen Stufen-Orientierungen (vgl. Kohlberg, 1958) mit Hilfe einer Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation (Lind, 2005) nicht bestätigt werden (siehe Abbildung 10): Das Scree-Plot belegte statt einer Zwei- eine Einkomponentenlösung. Das bedeutet, dass alle moralischen Stufen gleichermaßen zusammenhingen. Entgegen der Erwartung korrelierten benachbarte Stufen also nicht stärker als weiter entfernte Stufen.

Zur *externen Validierung* wurden die Zusammenhänge zwischen moralischer Urteilskompetenz im DIT und Hilfehandeln erfasst. Die moralische Urteilskompetenz gemessen mit dem DIT (N2) hing dabei mit keiner Form von Hilfehandeln zusammen ( $\rho < .11$ ,  $p > .05$ ).

### 2.3.2 Analyse des MUT

#### Prävalenzen und Verteilung der MUT-Maße

Der MUT misst kognitive und affektive moralische Urteilskompetenz getrennt voneinander. Daher wurden beide Konstrukte zunächst einzeln betrachtet, um anschließend Zusammenhänge zu analysieren.

##### *Die kognitive Urteilskompetenz (C-Score)*

Der MUT erfasste kognitive Urteilskompetenz mit Hilfe des C-Score. Die befragten Schüler erzielten hier einen durchschnittlichen C-Score von 25.60 ( $SD = 16.22$ ).

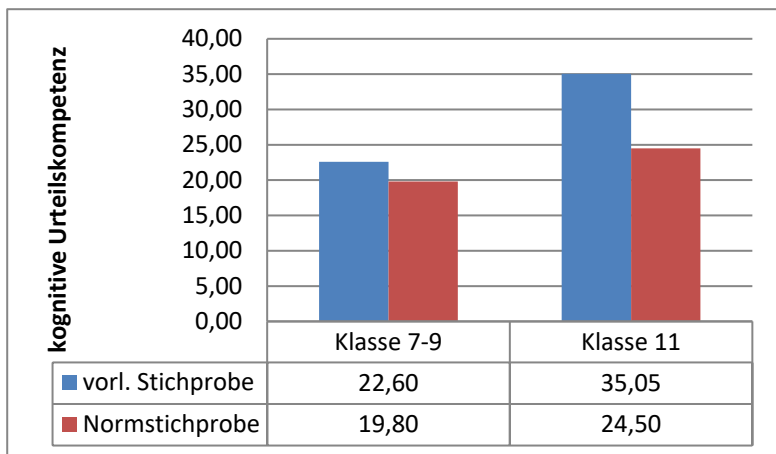


Abbildung 4 - Prävalenz kognitiver Urteilskompetenz in der vorliegenden Stichprobe und in der Normstichprobe. *Bemerkung: kognitive Urteilskompetenz: C-Score.*

Im Vergleich zur Normstichprobe (Lind, 1993, 2014b), die ebenfalls aus Gymnasiasten besteht, fielen die befragten Schüler erwartungsgemäß durch überdurchschnittlich hohe moralische Argumentationskompetenz auf (vgl. *Abbildung 4*). Insbesondere die

Schüler der 11. Jahrgangsstufe ( $M = 35.05$ ,  $SD = 17.71$ ) argumentierten moralisch kompetenter als ihre Altersgenossen der Normstichprobe ( $M = 24.50$ ).

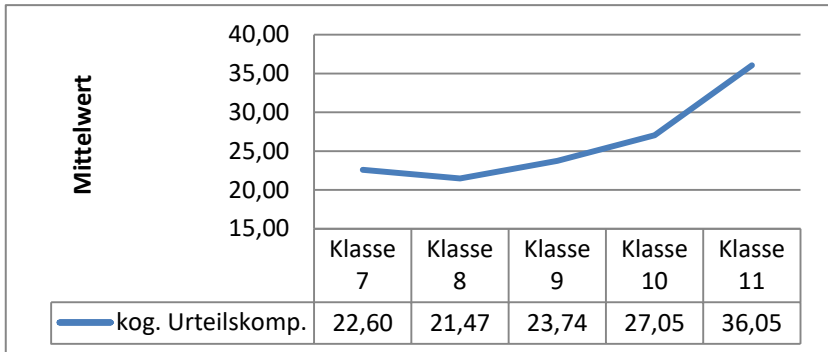


Abbildung 5: Entwicklung der kognitiven Urteilskompetenz nach Klassenstufe. *Bemerkung: kognitive Urteilskompetenz: C-Score.*

Abbildung 5 zeigt, dass die kognitive Urteilskompetenz wie erwartet mit der Klassenstufe systematisch anstieg ( $\chi^2(4) = 35.03$ ,  $p = .00$ ), während das Geschlecht keinen Einfluss hatte ( $U = -1.65$ ,  $p = .10$ ).

#### *Die affektive moralische Urteilskompetenz (Stufen-Werte)*

	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4	Stufe 5	Stufe 6
M	1.81	1.59	2.22	2.20	2.64	2.57
SD	0.65	0.71	0.65	0.55	0.69	0.55

Tabelle 2 - durchschnittliche Unterstützung der sechs Moralstufen im MUT. *Bemerkung: Stufe 1 bis 6: Orientierung an Argumenten der jeweiligen Kohlberg-Stufen.*

Hinsichtlich der affektiven Urteilskompetenz ergab sich folgende Befundlage: Die Präferenz für Argumente höherer Kohlbergstufen war stärker ausgeprägt, als für Argumente niedrigerer Stufen ( $t(218) < -19.05$ ,  $p < .00$ ); so lag die mittlere Unterstützung postkonventioneller Argumente (Stufe 5 & 6) um mehr als eine Stan-

dardabweichung über der mittleren Unterstützung präkonventioneller Argumente (Stufen 1 & 2; vgl. Tabelle 2).

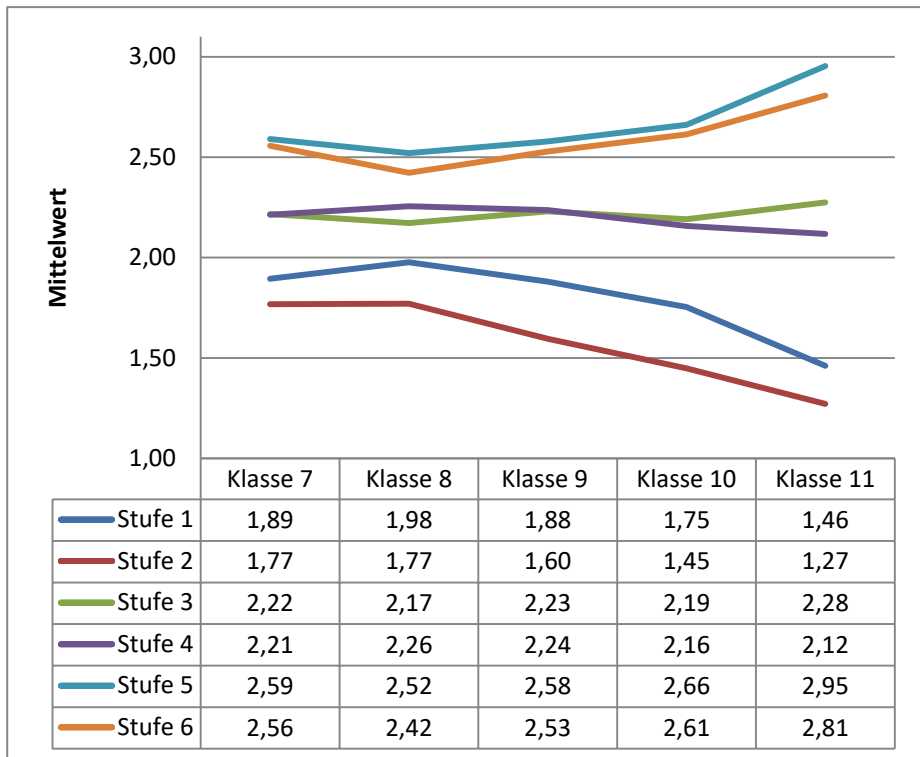


Abbildung 6: Entwicklung der affektiven Urteilskompetenz nach Klassenstufe. *Bemerkung: Stufe 1 bis 6: Orientierung an Argumenten der jeweiligen Kohlberg-Stufen.*

Systematische Entwicklungseffekte zeigten sich sowohl bei der präkonventionellen, als auch bei der postkonventionellen Orientierung (vgl. Abbildung 6): Während Schüler höherer Klassenstufen sich weniger von Macht und Autorität (Stufe 1:  $F = 7.87$ ,  $p = .000$ ,  $\eta^2 = .070$ ) oder vom eigenen Vorteil (Stufe 2:  $F = 7.40$ ,  $p = .000$ ,  $\eta^2 = .066$ ) leiten ließen, hatten sie das Gemeinwohl stärker im Blick (Stufe 5:  $F = 4.78$ ,  $p = .001$ ,  $\eta^2 = .044$ ; Stufe 6:  $F = 5.25$ ,  $p = .000$ ,  $\eta^2 = .048$ ). Lediglich die Orientierung an geltenden sozi-

alen Strukturen und Regeln (Stufe 3 und 4) änderte sich im Verlauf der Mittel- und Oberstufe nicht.

Jungen und Mädchen unterschieden sich in ihrer affektiven moralischen Urteilskompetenz: Jungen ( $M = 1.66$ ) unterstützten Eigeninteresse-geleitete Argumente (Stufe 2) stärker als Mädchen ( $M = 1.52$ ;  $F = 3.99$ ,  $p = .046$ ,  $\eta^2 = .009$ ). Umgekehrt verwendeten Jungen Konventionen-geleitete Argumente (Stufe 4) deutlich seltener als Mädchen ( $F = 6.75$ ,  $p = .010$ ,  $\eta^2 = .020$ ).

#### *Zusammenhänge zwischen affektiver und struktureller Kompetenz im MUT*

Entsprechend der Erwartung hingen affektive und kognitive moralische Urteilskompetenz systematisch zusammen: Bei steigender kognitiver Urteilskompetenz (C-Score) sank wie erwartet die Orientierung an präkonventionellen Argumenten (Stufe 1, Stufe 2,  $q_{\text{C-Score} \times \text{Stage } 1} = -.399^{**}$ ;  $q_{\text{C-Score} \times \text{Stage } 2} = -.607^{**}$ ). Dagegen fand sich erwartungsgemäß ein mäßiger positiver Zusammenhang zwischen kognitiver und affektiver Urteilskompetenz ( $q_{\text{C-Score} \times \text{Stage } 5} = .416^{**}$ ;  $q_{\text{C-Score} \times \text{Stage } 6} = .444^{**}$ ). Das Zusammenspiel zwischen kognitiver (C-Score) und affektiver Urteilskompetenz (Stufen-Werte) kann also als linear beschrieben werden: Je besser die affektive Urteilskompetenz der befragten Schüler war, desto stärker war auch ihre Kognitive Urteilskompetenz ausgeprägt.

#### **Validierung des MUT**

Zur *empirischen Validierung* des MUT wurden drei Forderungen an moralische Dilemmata überprüft:

Erwartungsgemäß hing im MUT eine höhere kognitive Urteilskompetenz Kompetenz mit einer höheren affektiven Urteilskompetenz zusammen ( $q_{\text{C-Score} \times \text{Stufe } 5} = .416^{**}$ ;  $q_{\text{C-Score} \times \text{Stufe } 6} = .444^{**}$ ).

Wie bereits erwähnt, war die Präferenz für Argumente höherer Kohlbergstufen erwartungsgemäß stärker ausgeprägt, als für Argumente niedrigerer Stufen (vgl. Tabelle 2).

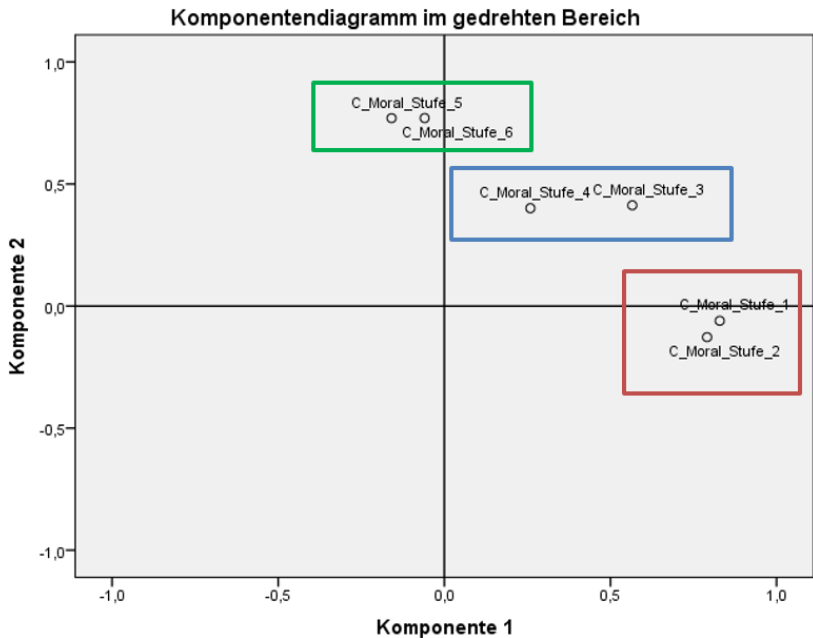


Abbildung 7: Komponentendiagramm der Moralstufen des MUT.

Bemerkung: *Präkonventionelle Stufen*, *konventionelle Stufen*, *postkonventionelle Stufen*.

Wie erwartet konnte die Quasi-Simplex-Struktur der moralischen Stufen-Orientierungen (vgl. Kohlberg, 1958) mit Hilfe einer Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation (Lind, 2005) bestätigt werden: Das Scree-Plot belegte eine Zweikomponentenlösung, die Faktorladungen waren in der richtigen Reihenfolge angeordnet (s. Abbildung 7). Das deutet darauf hin, dass benachbarte Moral-Stufen erwartungsgemäß stärker zusammenhängen als weiter entfernte Stufen. Zur *externen Validierung* wurden die Zusammenhänge zwischen moralischer Urteilskompetenz im MUT und Hilfehandeln erfasst.

Erwartungsgemäß zeigten Schüler, die eine höhere affektive Urteilskompetenz hatten, im relativen Klassenvergleich systematisch häufiger jede Form von Hilfehandeln ( $q$  Stufe 5 x Low Cost Helfen = .116\*,  $q$  Stufe 5 x strategisch Helfen = .14\*\*,  $q$  Stufe 5 x High Cost Helfen = .14\*\*,  $q$  Stufe 6 x



strategisch Helfen = .15\*\*,  $\rho_{\text{SuFe 5} \times \text{allg. Helfen}} = .14^{**}$ ), wobei diese Korrelationen erwartungsgemäß schwach ausfielen. Kognitive moralische Urteilskompetenz (C-Score) hing erwartungsgemäß schwach mit allgemeinem Hilfehandeln und mit Low-Cost-Hilfehandeln zusammen ( $\rho_{\text{C-Score} \times \text{Low Cost Helfen}} = .12^*$ ;  $\rho_{\text{C-Score} \times \text{allg. Helfen}} = .12^*$ ), jedoch mit keiner anderen Form von Hilfehandeln.

### 2.3.3 Zusammenhänge zwischen moralischer Urteilskompetenz im MUT und im DIT

Spearman $\rho$		MUT				
		Kog. Urteils- kompetenz	Aff. Urteils- kompetenz			
			Stufe 6	Stufe 5	Stufe 2	Stufe 1
DIT	Aff. Urteils- kompetenz	.28**	(.09)	(.08)	-.30**	-.27**

Tabelle 3 - korrelative Zusammenhänge zwischen der Urteilskompetenz im DIT und im MUT. *Bemerkung: affektive Urteilskompetenz (DIT): N2-Score; kognitive Urteilskompetenz (MUT): C-Score, affektive Urteilskompetenz (MUT): Orientierung an Argumenten der jeweiligen Moral-Stufen.*

Bei der Untersuchung der Zusammenhänge zwischen den Maßen im DIT und im MUT ließ sich nicht sicher feststellen, inwiefern beide Instrumente ähnliche Konstrukte erfassten (vgl. Tabelle 3, Abbildung 8):

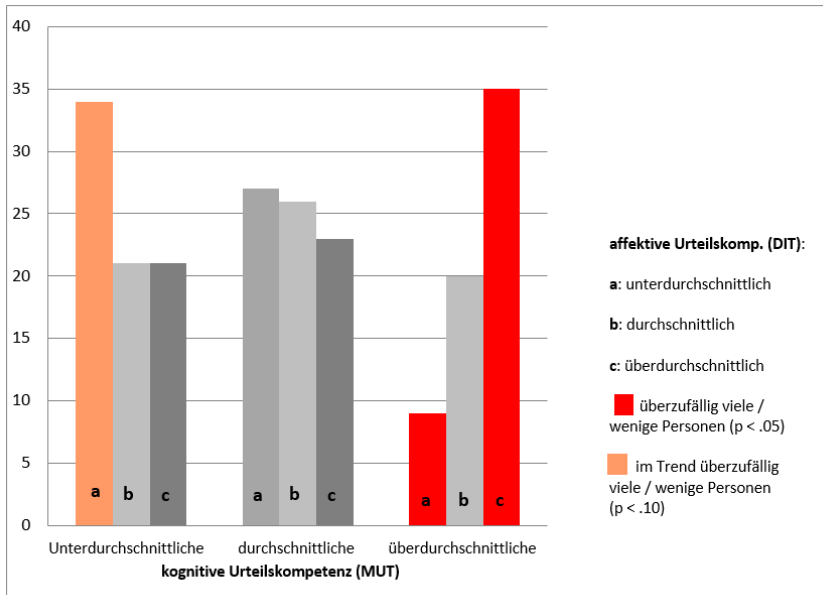


Abbildung 8 – Die Verteilung über-, unter- und durchschnittlicher moralischer Urteilskompetenz im DIT unter Schülern mit über-, unter- und durchschnittlicher moralischer Urteilskompetenz im MUT. *Bemerkung: kognitive Urteilskompetenz (MUT): C-Score, affektive Urteilskompetenz (DIT): N2-Score; überdurchschnittlich >  $M + \frac{1}{2} SD$ , unterdurchschnittlich <  $M - \frac{1}{2} SD$ .*

Zwar fanden sich *keine* Zusammenhänge zwischen den Maßen für affektive moralische Urteilskompetenz der beiden Instrumente (MUT: Stufe 5, Stufe 6; DIT: N2). Jedoch zeigten sich systematisch negative Zusammenhänge zwischen affektiver Kompetenz im DIT und affektiver Inkompetenz im MUT: Postkonventionelles Denken im DIT (N2) korrelierte negativ mit der Orientierung an präkonventionellen moralischen Argumente im MUT (Stufe 1, Stufe 2). Weiterhin zeigten sich systematische Zusammenhänge zwischen affektiver moralischer Urteilskompetenz im DIT (N2) und kognitiver Urteilskompetenz im MUT (C-Score).

Teilte man die befragten Schüler hinsichtlich MUT und DIT jeweils in Kompetenzgruppen ein, so dass ihre affektive moralische

Urteilskompetenz im DIT (N2-Score) über dem ( $N2 > M + \frac{1}{2} SD$ ), unter dem ( $N2 < M - \frac{1}{2} SD$ ), oder im ( $M - \frac{1}{2} SD < N2 < M + \frac{1}{2} SD$ ) Durchschnitt lag, bzw. ihre kognitive Urteilskompetenz im MUT analog über-, unter- oder schlicht durchschnittlich war, zeigte sich folgendes Muster (siehe Abbildung 8):

Wie bei einem linearen Zusammenhang zu erwarten, hatten überzufällig *vielen* Schüler in beiden Instrumenten zugleich eine überdurchschnittliche ( $N = 35$ ;  $\chi^2$ -Test,  $p < .05$ ) oder unterdurchschnittliche Ausprägung moralischer Urteilskompetenz ( $N = 34$ ;  $\chi^2$ -Test,  $p < .10$ ). Überzufällig *wenigen* Jugendliche waren zugleich kognitiv überdurchschnittlich kompetent (C-Score), ohne zumindest eine durchschnittliche Fähigkeit im postkonventionellen Denken (N2) zu haben ( $N = 9$ ;  $\chi^2$ -Test,  $p < .05$ ).

Im Widerspruch zu einem linearen Zusammenhang zwischen den beiden moralischen Kompetenzen gab es jedoch auffallend *vielen* Schüler ( $N = 21$ ), die zugleich besonders *gut* im postkonventionellen Denken (N2) waren, und besonders *schlecht* unparteiisch argumentieren konnten (C-Score). Diese ungewöhnliche Kombination kognitiver Inkompetenz und affektiver Kompetenz war damit gleich wahrscheinlich, wie das Zusammentreffen zweier durchschnittlicher Ausprägungen in beiden Tests, und systematisch wahrscheinlicher als das oben beschriebene Miteinander von kognitiver Kompetenz und affektiver Inkompetenz ( $\chi^2$ -Test,  $p < .05$ ).

Kognitive moralische Urteilskompetenz im MUT und affektive moralische Urteilskompetenz im DIT hingen somit nur bedingt linear zusammen.

## 2.4 Diskussion

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, ein zuverlässiges Verfahren zur Erfassung moralischer Urteilskompetenz von deutschen Schülern zu finden, um es in der Mobbing-Forschung anzuwenden. Dafür wurden zwei Instrumente überprüft und verglichen: der Moralische Urteil Test (MUT) (Lind, 1978a) und der Defining Issues Test (DIT) (Rest u. a., 1999).

Der Moralische Urteil Test (MUT) zeigte sich dabei als das vielversprechendere Instrument, insbesondere bei der Verwendung im deutschen Sprach- und Kulturraum.

### 2.4.1 Validität von DIT und MUT – ein methodischer Vergleich

DIT und MUT sind zwei renommierte Verfahren zur Erfassung moralischer Urteilskompetenz, und weisen eine ähnliche Konstruktvalidität auf:

Beide Tests basieren auf der kognitiven Entwicklungstheorie Kohlbergs (Rest, Thoma, & Edwards, 1997) und sind somit theoretisch gut fundiert. Jedoch fehlt beiden Instrumenten eine Möglichkeit, die individuell empfundene Relevanz der moralischen Dilemma-Geschichten zu erfassen. Außerdem versäumen es beide Moraltests zu erfragen, inwiefern die verwendeten Geschichten von einem Probanden überhaupt als moralische (und nicht als juristische oder soziale) Dilemmata wahrgenommen werden. Moralische Urteilskompetenz kann jedoch nicht gemessen werden, wenn keine echte moralische Aufgabe zu lösen ist (Kohlberg, 1958). Um sicherzustellen, dass die beiden Tests tatsächlich moralische Urteilskompetenz erfassen, wurde die Validität der beiden untersuchten Instrumente deshalb sorgfältig überprüft:

Beide Instrumente bilden die moralische Urteilskompetenz der befragten Gymnasiasten erwartungsgemäß ab. Die Schüler erreichten zum einen deutlich höhere Werte im DIT als die amerikanische Gesamtschul-Stichprobe, was aufgrund ihres Bildungsni-

veaus zu erwarten war (Bebeau & Thoma, 2003). Zum anderen wiesen sie erwartungsgemäß etwas höhere Werte im MUT auf als die deutsche gymnasiale Referenzstichprobe, was auf ihren hohen sozio-ökonomischen Status zurückzuführen ist (S. C. Caravita u. a., 2012; S. Caravita u. a., 2012).

Außerdem stieg die moralische Urteilskompetenz in DIT und MUT wie erwartet mit der Klassenstufe an (Lind, 1993). Das Geschlecht hatte erwartungsgemäß nur einen geringen Einfluss auf die moralische Urteilskompetenz in beiden Tests (Walker, 2014), der zu Gunsten der Mädchen ausfiel (Gibbs u. a., 2007). Insofern konnten beide Instrumente bereits bekannte Prävalenzen und Entwicklungsmuster angemessen replizieren.

Zur Überprüfung der externen Validität wird traditionell der Zusammenhang zwischen moralischer Urteilskompetenz und prosozialem Verhalten untersucht (Bebeau & Thoma, 2003; Rest u. a., 1999; Rest, Thoma, Narvaez, u. a., 1997). Der aktuelle Forschungsstand weist jedoch darauf hin, dass der direkte Zusammenhang zwischen moralischer Argumentationskompetenz und Verhalten klein ist: Jordan (2007) berichtet in einer Überblicks-Arbeit, dass weniger als 15% der Varianz in moralischem Verhalten durch Urteilskompetenz erklärbar sind, was verschiedene Studien durch schwache, aber positive Zusammenhänge zwischen moralischer Urteilskompetenz und prosozialem Handeln bestätigen (Rest u. a., 1999; Rest, Thoma, & Edwards, 1997). Während im MUT sowohl die affektive, als auch die kognitiv-strukturelle moralische Urteilskompetenz schwach, aber systematisch mit verschiedenen Formen von Hilfehandeln zusammenhing, fand sich im DIT kein Zusammenhang zwischen der Häufigkeit, mit ein Jugendlicher seinen Mitschülern half, und seiner moralischen Urteilskompetenz. Daraus lassen sich Zweifel an der externen Validität des DIT ableiten, während der MUT als (extern) valide bestätigt wird.

Insgesamt kann die vorliegende Studie bekräftigen, dass moralische Urteilskompetenz von deutschen Schülern mit prosozialem Verhalten einhergeht – jedoch nur, wenn sie mit dem MUT ge-

messen wird. Die Korrelationen fielen dabei erwartungsgemäß schwach aus.

Die empirische Überprüfung der Validität von Instrumenten zur Erfassung moralischer Urteilskompetenz erfolgt nach Lind (2008, 2014c) entlang dreier Voraussetzungen: Erstens sollte moralische Urteilskompetenz parallel zur Unterstützung postkonventioneller Argumente ansteigen (z.B. Inhelder & Piaget, 1964). Sowohl der MUT, als auch der DIT erfüllten diese Forderung. Zweitens sollten Personen postkonventionelle Argumente im Durchschnitt am häufigsten, präkonventionelle Argumente am wenigsten unterstützen (Kohlberg, 1984). Tatsächlich zeigten die befragten Schüler im MUT erwartungsgemäß eine stärker ausgeprägte Orientierung am Gemeinwohl (Stufen 5 und 6), als an Belohnung oder dem eigenen Vorteil (Stufen 1 und 2). Der DIT erfüllte diese Forderung dagegen nicht: Hier wurden vor allem Argumente der präkonventionellen, an Eigeninteressen orientierten Stufe 2 unterstützt. Drittens sollte die Orientierung an benachbarten moralischen Entwicklungs-Stufen stärker miteinander zusammenhängen, als die Haltung gegenüber weiter entfernten Stufen (Kohlberg, 1958) – man spricht hier von einer Quasi-Simplex-Struktur (Lind, 2005). Während die vorliegenden Ergebnisse diese Struktur für den MUT erwartungsgemäß bestätigten, fehlte im DIT ein solcher Zusammenhang völlig: Hier hingen alle Moral-Stufen gleichermaßen zusammen.

Während die empirische Validität des MUT bei der Befragung deutscher Schüler also außer Frage steht, kann sie für den DIT nicht bestätigt werden. Angesichts dieser Ergebnisse erhärten sich somit die Zweifel an der Validität des deutschen DIT.

Darüber hinaus zeigt der DIT gegenüber dem MUT bei einer Anwendung in Deutschland grundsätzlich eine große Schwäche hinsichtlich seiner theoretischen Validität: Drei seiner fünf Geschichten verlieren im deutschen Kulturraum ihre Funktion als Dilemma. Da eine echte moralische Aufgabe jedoch unumgängliche Voraussetzung zur Messung moralischer Urteilskompetenz ist (Kohlberg, 1958), ist es fraglich, inwiefern der DIT moralische

Urteilskompetenz in Deutschland valide erfassen kann. Ein weiterer Nachteil des DIT gegenüber dem MUT ist seine hohe sprachliche Komplexität, die insbesondere jüngeren Schülern und Nicht-Muttersprachlern eine Bearbeitung (unintendiert) erschwert.

Da der DIT nicht überprüft, inwiefern ein Proband die verwendeten Geschichten als moralische Dilemmata erkennt, können die Zweifel an der Validität des DIT in Deutschland im Rahmen der vorliegenden Studie jedoch weder bestätigt, noch ausgeräumt werden. Die fehlende empirische Validität des DIT (s.o.) legt aber den Schluss nahe, dass die befragten Schüler die im DIT dargebotenen Geschichten und die Argumente nicht richtig verstanden hatten, und deshalb unsystematische Antwortmuster an den Tag legten. Zugleich lässt sich ausschließen, dass ihr fehlendes Verständnis für die Argumente des DIT an ihrer fehlenden kognitiven oder moralischen Kompetenz lag: Die Stichprobe bestand ausschließlich aus Gymnasiasten, von denen zwei Drittel auch den MUT bearbeiteten, und dort überdurchschnittlich gute (und konsistente) Ergebnisse erzielten.

Insgesamt deutet sich in der vorliegenden Studie die mangelnde Validität der deutschen Fassung des DIT bei der Befragung von Jugendlichen an. Dagegen erfüllte der MUT hinsichtlich seiner Validität alle Erwartungen. Inwiefern dieser Befund darauf zurückzuführen ist, dass der MUT moralische Urteilskompetenz grundsätzlich besser erfasst als der DIT, kann die vorliegende Studie jedoch nicht klären. Zwar gilt er im Vergleich zum DIT als stabiler gegenüber subjektiven (Fehl-) Interpretationen (Schmitt, 2006) von Motiven oder moralischen Dilemmata. Es ist jedoch ebenfalls möglich, dass der MUT nur im deutschen Kulturraum besser verstanden wird, und in übersetzten Versionen oder fremden Kulturräumen ebenfalls an Validität verliert.

Wenn es um die präzise Messung moralischer Urteilskompetenz von deutschen Jugendlichen geht, ist der MUT dem DIT jedoch eindeutig vorzuziehen.

### 2.4.2 Moralische Urteilskompetenz in DIT und MUT – ein Konzeptueller Vergleich

Trotz vieler Ähnlichkeiten unterscheiden sich beide Instrumente in ihrem konzeptuellen Zugang zur moralischen Urteilskompetenz: Der DIT erfasst ausschließlich die affektiv-inhaltliche Urteilskompetenz, indem er die Präferenz für unterschiedlichen moralische Entwicklungsstufen abfragt (Rest u. a., 1999). Dagegen basiert das Haupt-Maß des MUT auf der kognitiv-strukturellen Urteilskompetenz, wobei die meinungsunabhängige Konsistenz in der Anwendung der Moralstufen erfasst wird (Lind, 1978b; Rest, Thoma, & Edwards, 1997). Der DIT misst also, inwiefern eine Person postkonventionelle Überlegungen anstellt, um moralische Entscheidungen zu treffen. Der MUT erfasst zusätzlich, wie konsistent ein Individuum einem bestimmten moralischen Prinzip – unabhängig von der eigenen Meinung – folgt, um eine moralische Handlungsentscheidung zu treffen.

Auf Basis dieser unterschiedlichen Konzepte wundert es nicht, dass die beiden Instrumente nicht dasselbe moralische Konstrukt messen (Ishida, 2006; Lind, 1978b): In der vorliegenden Studie fand sich kein Zusammenhang zwischen der vom DIT und vom MUT gemessenen affektiven moralischen Urteilskompetenz. Dagegen scheinen beide Instrumente eine ähnliche Form affektiver moralischer Inkompetenz zu messen, da die jeweiligen Maße für eine präkonventionelle Orientierung miteinander korrelierten. Zusätzlich hing die im DIT gemessene affektive Kompetenz, postkonventionell zu denken (N2 Score), mit der im MUT gemessenen kognitiv-strukturellen Kompetenz zusammen, moralische Situationen unparteiisch zu beurteilen (C-Score). Auch wenn beide Instrumente moralische Urteilskompetenz unterschiedlich definieren und erfassen, sind die dahinterstehenden Konstrukte also nicht völlig unabhängig voneinander. Welches Verständnis von moralischer Urteilskompetenz insgesamt mehr Berechtigung hat, ist unter Einbezug des aktuellen Forschungsstandes und der vorliegenden Ergebnisse kaum entscheidbar.



Die vorliegenden Ergebnisse zeigten einerseits, dass eine hohe kognitiv-strukturelle Kompetenz, Situationen relativistisch und unparteiisch zu bewerten (C-Score), mit einer affektiven Mindestkompetenz an postkonventionellem Denken (im DIT und im MUT) einherging. Umgekehrt schnitten – analog zu Ishidas Studie (2006) – überdurchschnittlich viele Schüler, die im DIT eine hohe affektive Kompetenz bewiesen, im kognitiv-strukturellen, auf Unparteilichkeit zielenden Teil des MUT schlecht ab. Laut Ishida handelt es sich bei dieser Gruppe vor allem um Personen, die aus ihrer festen moralischer Überzeugung heraus kaum dazu in der Lage sind, eine Situation aus entgegengesetzter Sicht zu betrachten und auch solche Argumente zu akzeptieren, die ihr eigenes moralisches Urteil in Frage stellen. Deshalb konnten sie im MUT keine hohen kognitiven Kompetenzwerte (C-Score) erreichen. Diese Befunde untermauern die These von Murphy und Gilligan (1980), dass Unparteilichkeit und Offenheit für kontextuelle Eigenschaften moralischer Dilemmata eine noch höhere moralische Urteilskompetenz voraussetzen, als affektiv kompetentes postkonventionelles Denken. In diesem Sinne misst der C-Score des MUT moralische Reife konservativer als der DIT. Inwiefern das aus konzeptueller Sicht eine Stärke oder Schwäche gegenüber dem DIT darstellt, lässt sich jedoch nicht allgemein beantworten, und sollte im Einzelfall genau abgewogen werden.

Für die Erfassung moralischer Urteilskompetenz im Zusammenhang mit Mobbing-Verhalten stellt die konservative Berechnung mit Hilfe des C-Scores beispielsweise keinen Nachteil dar. Der Test eröffnet vielmehr die Möglichkeit, die Zusammenhangsmuster zwischen Urteilskompetenz und Mobbing-eindämmendem bzw. –unterstützendem Verhalten differenzierter zu betrachten, da er affektive und kognitive Urteilskompetenz erfassen kann.

### 2.4.3 Grenzen der vorliegenden Studie und Perspektiven für die zukünftige Forschung

Neben den abschließend diskutierten Einschränkungen der verwendeten Instrumente und Methoden, die allen Studien der vorliegenden Arbeit gemein sind (s. S. 195), ist zu berücksichtigen, dass die befragten Schüler alle dasselbe öffentliche Gymnasium in einem sozio-ökonomisch begünstigten Landkreis besuchten. Auch wenn die bisherige Forschung nichts Gegenteiliges anzeigt, kann eine Generalisierbarkeit der Ergebnisse daher nicht garantiert werden. Die gefundenen Effekte sollten auf Basis einer größeren Stichprobe – bestehend aus mehreren Schulen – überprüft werden.

Zusätzlich ist zu berücksichtigen, dass sich das hier verwendete externe Validitätskriterium (fremdnominiertes Hilfehandeln) deutlich von bisher verwendeten unterscheidet: Rest und Kollegen (1999; 1997) verwendeten beispielsweise ein Maß für individuelle prosoziale Anpassung, in das unter anderem das wahrgenommene Prestige des eigenen Berufs einfluss. Unabhängig davon, dass das aktuell verwendete Konstrukt stabiler gegenüber sozial erwünschten Antworten ist, sollten Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Konzepten von „prosozialem Verhalten“ zunächst miteinander verglichen, und anschließend mit den Urteilskompetenz-Maßen beider Tests in Zusammenhang gebracht werden, um die externe Validierung von DIT und MUT abzusichern.

Außerdem soll an dieser Stelle in Erinnerung gerufen werden, dass die MUT-Stichprobe größer und im Durchschnitt ein halbes Jahr älter war als die DIT-Stichprobe, was der Tatsache geschuldet war, dass dieselben Schüler beide Instrumente bearbeiten sollten. Auch wenn das nichts an der Eignung des MUT ändert, könnte zukünftige Forschung überprüfen, ob der DIT moralische Urteilskompetenz von älteren Jugendlichen zuverlässiger misst.

Für die zukünftige Forschung würde es sich zusätzlich anbieten, den DIT nicht nur in die deutsche Sprache zu übersetzen, sondern in die deutsche Kultur zu übertragen (vgl. Moon et al, 1985),

um ihn anschließend erneut mit dem MUT zu vergleichen. Möglicherweise könnten kulturell angepasste moralische Dilemmata die moralische Urteilskompetenz von deutschen Schülern besser abbilden (vgl. Larin u. a., 2009). Um die Validität des DIT zu garantieren, sollte zusätzlich erfasst werden, inwiefern Probanden die moralischen Dilemmata als solche erkannt haben (Lind, 1984).

#### 2.4.4 Fazit

Die vorliegende Studie konnte trotz dieser Einschränkungen bestätigen, dass die Dilemma-Methode die moralische Urteilskompetenz von Jugendlichen trennscharf abbilden kann. Dabei scheint der MUT zur Erfassung moralischer Urteilskompetenz von Schülern in Deutschland umfassend geeignet, während sich theoretische und empirische Zweifel bezüglich der Validität des DIT im deutschen Sprach- und Kulturraum ergaben.

Wenn es um die Messung moralischer Urteilskompetenz von Jugendlichen in Deutschland geht, sollte daher dem MUT der Vorzug gegeben werden.



## Zwischenfazit

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, zu analysieren, inwiefern moralische Fähigkeiten als Ursache und Folge von mobbing-eindämmendem bzw. –unterstützendem Verhalten zu sehen sind. Dabei liegt ein besonderes Augenmerk auf der moralischen Kompetenz. Was genau sich hinter dem Begriff „moralische Kompetenz“ verbirgt, wird jedoch kontrovers diskutiert. Traditionell galt die kognitivistisch motivierte moralische Urteilskompetenz als wichtigste Komponente der Moralkompetenz. Doch selbst die Urväter der Urteilskompetenz waren sich bereits einig, dass moralisches Urteilen allein für eine moralische Entscheidung nicht ausreicht (Kohlberg, 1968; Rest & Barnett, 1986).

Die folgende Studie diskutiert vor diesem Hintergrund das Konstrukt der moralischen Kompetenz, und setzt sich mit Methoden ihrer Messung auseinander.

Während sich der Moralische Urteil Test (MUT) im vorangegangenen Kapitel bereits als geeignet erwiesen hat, die moralische Urteilskompetenz von Schülern zu messen, fehlt zum jetzigen Zeitpunkt ein Standard-Verfahren zur Erfassung sozio-moralischer Sensitivität. Um hier Abhilfe zu schaffen, evaluiert die vorliegende Studie ein zusammengesetztes Instrument, das zusätzlich zur moralischen Urteilskompetenz (mit Hilfe des MUT) auch moralische Sensitivität abbilden soll.

Sollte dies gelingen, wird das zusammengesetzte Instrument in den folgenden Studien eingesetzt, um die Zusammenhänge

zwischen moralischer Kompetenz und Verhalten in Mobbing-Situationen zu analysieren.

Ein zusätzlicher Fokus der vorliegenden Studie liegt darauf, die durchschnittliche moralische Kompetenz deutscher Schüler abzubilden, da hier bisher Referenz-Studien fehlen.

### 3 Moralische Kompetenz – mehr als die Summe ihrer Teile

Evaluation eines zusammengesetzten Instruments zur Erfassung moralischer Kompetenz von Jugendlichen in Deutschland

*Einleitung.* Die vorliegende Studie evaluierte einerseits ein neu zusammengesetztes Instrument zur Messung moralischer Kompetenz (bestehend aus sozio-moralischer Sensitivität und moralischer Urteilskompetenz). Andererseits hatte sie zum Ziel, die Moralkompetenz deutscher Schüler abzubilden, Zusammenhänge mit prosozialem Verhalten zu untersuchen, und zu verstehen, inwiefern Moral Disengagement ein Mediator dieses Zusammenhangs ist. *Methode.* Als Indikator für sozio-moralische Sensitivität wurde soziale Wahrnehmung mit Hilfe des *Reading the Mind in the Eyes Test* (RME) erhoben. Moralische Urteilskompetenz wurde mit dem *Moralisches Urteil Test* (MUT) erfasst. 960 Jugendliche (11 bis 17 Jahre; 61% männlich) bearbeiteten das zusammengesetzte Instrument. Hilfehandeln im Klassenkontext und Moral Disengagement dienten als externe Validitätskriterien. *Ergebnisse.* Die Verteilung von sozialer Wahrnehmung und moralischer Urteilskompetenz verhielt sich im Vergleich zu den jeweiligen Referenzstichproben erwartungskonform. Beide Kompetenzen hingen wie erwartet schwach positiv zusammen. Sie gingen entsprechend der Erwar-

tung positiv mit Hilfehandeln und negativ mit Moral Disengagement einher. Erwartungsgemäß stellte Moral Disengagement dabei einen Mediator zwischen Moralkompetenz und Verhalten dar. *Schlussfolgerung.* Die Kombination aus MUT und RME eignet sich, um die moralische Kompetenz von Schülern in Deutschland abzubilden. Beide Aspekte moralischer Kompetenz stehen dabei in komplexer Wechselwirkung miteinander. Befunde zur Moralkompetenz von Jugendlichen und ihre Zusammenhänge mit moralischem Verhalten werden diskutiert.

### 3.1 Einleitung

In komplexen sozialen Situationen, in denen alltägliche Routinen nicht greifen, spielt moralische Kompetenz eine zentrale Rolle, um „richtige“ oder „gute“ Entscheidungen zu treffen (Nunner-Winkler, 1999). Kernannahme der Moralforschung ist dabei, dass moralisch kompetentere Personen moralischer handeln (Lind, 2014).

Auch in der Schule treten immer wieder moralisch komplexe Situationen auf, die Schüler nicht routiniert lösen können. Mobbing ist ein solches moralisches Problem: Es kommt ein einzelner physisch oder psychisch zu Schaden, obwohl die Mitschüler dies durch ihr Eingreifen hätten verhindern können. Zwar beurteilt ein Großteil der Jugendlichen Mobbing grundsätzlich als falsch (Whitney & Smith, 1993), aber nur ein Viertel von ihnen hilft in einer akuten Mobbingssituation dem Opfer tatsächlich (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996; Schäfer & Korn, 2004). Die jüngere Mobbingforschung kann bestätigen, dass es unter anderem Defizite in der moralischen Kompetenz sind, die Mobbingverhalten vorhersagen (Perren & Gutzwiller-Helfenfinger, 2012; Sticca & Perren, 2015). Kontrovers ist dabei jedoch, was genau der Begriff „moralische Kompetenz“ bedeutet.



### 3.1.1 Terminologie und Abgrenzung

Was genau sich hinter dem Begriff „Moralkompetenz“ oder „moralische Kompetenz“ verbirgt, wurde lange Jahre kontrovers diskutiert (Keller, 2007). Der Erforschung der moralischen Kompetenz liegt - entstanden aus der kognitivistischen Entwicklungstheorie Piagets (1983) heraus - traditionell ein kognitiver Ansatz zu Grunde (z.B. Kohlberg, 1974). Kognitivistische Lerntheorien gehen davon aus, dass Lernen allein durch Informationsverarbeitungsprozesse beeinflusst wird, die zwischen Reiz und Reaktion liegen (Zimbardo, 1992). Deshalb wurde der kognitiv-strukturellen Verarbeitung von moralischen Informationen, der so genannten moralischen Urteilskompetenz, in der Forschung lange Zeit die größte Aufmerksamkeit geschenkt (z.B. Jordan, 2007; Krebs & Denton, 2005). Ab Ende der 1970er Jahre wird Kohlbergs kognitivistischer Zugang zur Moralentwicklung jedoch grundsätzlich angezweifelt (Keller, 2007). Die Kritiker (z.B. Hoffmann, 1991) diskutieren, dass die kognitiven Aspekte des Urteilens und die strukturelle Fähigkeit zur moralischen Perspektivenkoordination zwar notwendig, nicht aber hinreichend sind, um moralisches Handeln anzuregen. Sie betonen, dass erst affektive, motivationale und volitionale Faktoren handlungsmotivierend wirken (Hoffman, 1984).

Mischel & Mischel (1976) erweitern daher Kohlbergs kognitivistische Theorie in ihrer sozial-kognitiven Theorie der Moral: Zusätzlich zur moralischen Urteilskompetenz betonen sie die Bedeutung von motivationalen und volitionalen Determinanten, den so genannten moralischen Performanz-Faktoren (Bierhoff, 2004). Diese Gegenüberstellung von Kompetenz und Performanz weist darauf hin, dass in moralischen Situationen Diskrepanzen zwischen Denken und Handeln auftreten können: trotz moralisch reifer Überlegungen kann aus verschiedenen Gründen die Motivation oder die Selbstkontrolle fehlen, diese Überlegungen in moralisch reifes Handeln umzusetzen (ebd.).

### 3.1.2 Das Vier-Komponenten-Modell von Rest

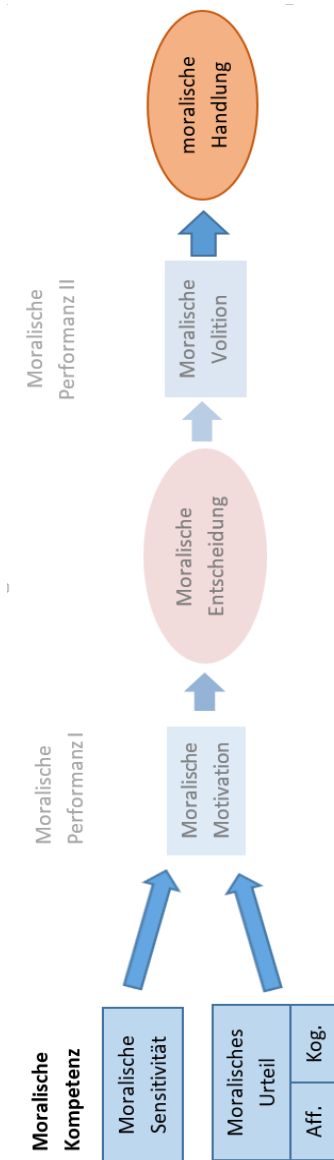


Abbildung 9: Der Einfluss von moralischer Kompetenz auf moralisches Verhalten von Jugendlichen vor dem Hintergrund von Rests (1995) vier Komponenten moralischen Handelns.

*Bemerkung: Farblich hervorgehoben sind Konstrukte, die in der vorliegenden Studie untersucht werden.*

In seinem Vier-Komponenten-Modell integriert Rest (1984) Mischels und Mischels Überlegungen und fügt eine letzte Determinante moralischen Handelns hinzu: Die moralische Sensitivität, also die Fähigkeit, eine moralische Situation überhaupt als solche zu erkennen. Moralisches Verhalten versteht Rest (1983) somit als Funktion von vier Faktoren: Neben der moralischen Sensitivität ist moralische Urteilskompetenz die zweite *Kompetenz*-Komponente; diese ermöglicht die Bestimmung der moralisch richtigen Handlungsweise. Die dritte Komponente, moralische Motivation, bedingt schließlich die *Entscheidung* für (un-) moralische Handlungen, während die vierte Komponente, die moralische Volition<sup>18</sup>, darüber bestimmt, ob die beabsichtigte moralische Handlung *tatsächlich* ausgeführt wird. Die beiden letzten Komponenten werden unter dem Begriff moralischer Performanz zusammengefasst (Bierhoff, 2004).

Zur vollständigen Erfassung moralischer Reife sollten alle vier Moral-Komponenten einer Person berücksichtigt werden sollten. Die vorliegende Arbeit interessiert sich jedoch ausschließlich für die beiden Kompetenzfaktoren, da diese als notwendige Basis-Fähigkeiten gesehen werden können, ohne die selbst moralisch motivierte und selbst-disziplinierte Personen nur zufällig moralisch richtige Entscheidungen treffen können (Narvaez & Rest, 1995).

Auf Grundlage von Rests (1999; 1983; 1986) Vier-Komponenten-Modell und in Abgrenzung zu seinen Performanz-Faktoren wird moralische Kompetenz in der vorliegenden Arbeit definiert als die Verfügbarkeit affektiver und kognitiver Strukturen, „die die Lösung zwischenmenschlicher Probleme auf der Basis moralischer Normen und ethischer Begründungen ermöglichen“ (Bierhoff, 2004, S. 569). Sie setzt sich zusammen aus moralischer Sensitivität und moralischer Urteilskompetenz.

---

<sup>18</sup> Während Rest (1984) hier von „moralischem Charakter“ spricht, hat sich in der Forschung der Begriff „moralische Volition“ eingebürgert (Minnameier, 2010).

### 3.1.3 Moralische Sensitivität und moralische Urteilskompetenz

Moralische Kompetenz setzt sich also aus zwei Dimensionen zusammen, die von Rest und Kollegen (1999; 1983; 1986) folgendermaßen definiert werden:

Moralische Sensitivität beschreibt eine Kombination verschiedener Persönlichkeitsmerkmale und setzt sich zusammen aus (1) der Fähigkeit, moralische Probleme als solche zu erkennen, (2) sozialer Wahrnehmung, also der Fähigkeit, Reaktionen und Gefühle von Mitmenschen zu erkennen und zu interpretieren, (3) dem Verständnis für die Konsequenzen eigenen Verhaltens für sich selbst und andere, sowie (4) der Fähigkeit, Rückschlüsse aus dem Verhalten anderer auf deren Motive zu ziehen, und entsprechend darauf zu reagieren (Rest u. a., 1999). Viele Autoren fügen dieser mehrdimensionalen Definition noch Empathie und Perspektivwechsel-Fähigkeit hinzu (Jordan, 2007). Sozio-moralische Sensitivität ist deshalb eine wichtige Determinante moralischen Verhaltens, weil viele moralisch komplexe Situationen ambig, und nicht auf den ersten Blick als moralische Probleme erkennbar sind (Jordan, 2007; Nunner-Winkler, 1999). Erst auf Basis der oben beschriebenen Fähigkeiten kann eine Person dann eine kontextbezogene moralisch richtige Entscheidung treffen. Personen mit hoher sozio-moralischer Sensitivität verfügen also über die Fähigkeit, eine (moralische) Situation vollständig zu erfassen und die Interessenlagen richtig zu interpretieren (Malti & Perren, 2008).

Moralische Urteilskompetenz beschreibt dagegen das Ausmaß, zu dem eine Person differenzierte, abstrakte und universelle moralische Prinzipien abrufen kann (Bebeau, 2002), um in relevanten Situationen die moralisch idealtypische Verhaltensweise zu identifizieren (Rest, 1983). Ein moralisches Urteil basiert dabei sowohl auf affektiv-inhaltlich geleiteten, als auch auf kognitiv-

strukturellen Merkmalen einer Person (Kohlberg, 1974; Lind, 1992)<sup>19</sup>.

Der *affektive Aspekt* moralischer Urteilskompetenz besteht aus automatisierten Einstellungen und intuitiven Haltungen. Sie ergeben sich aus der affektiv-inhaltlichen Bindung an sechs qualitativ unterschiedliche moralische Prinzipien, begonnen mit der präkonventionellen Orientierung an Gehorsam und Strafe, über die konventionelle Orientierung an Gesetzen und Regeln, bis hin zur postkonventionellen Orientierung am universellen Gemeinwohl (Kohlberg, 1971).

Der *kognitiv-strukturelle Aspekt* des moralischen Urteilens beschreibt dagegen Denkmuster, die die strukturelle Koordination von abstrakten moralischen Prinzipien mit situativen Gegebenheiten ermöglichen. Diese Fähigkeit fasst man auch unter dem Begriff der kognitiven Urteilskompetenz zusammen.

Moralische Urteilskompetenz ist umso höher, je differenzierter und universeller die verfügbaren abstrakten moralischen Prinzipien und Strukturen sind, die kognitiv vorhanden und abrufbar sind (Bebeau, 2002).

Zwischen den sozio-moralischer Sensitivität und moralischer Urteilskompetenz werden nur mäßige Zusammenhänge gefunden, weshalb sie als unabhängige Konstrukte gelten (Jordan, 2007). Auch wenn die moralische Sensitivität der moralischen Urteilskompetenz aus theoretischen Überlegungen heraus vorgeschaltet sein sollte (Thoma, 1994), stellen Rest und Kollegen (1999) fest, dass die beiden Komponenten keine feste Reihenfolge einhalten. Insbesondere hängen die beiden Komponenten moralischer Kompetenz nicht linear zusammen, sondern interagieren komplex in ihrem Einfluss auf moralisches Verhalten (Rest, Bebeau, &

---

<sup>19</sup> Inwiefern es sich bei Affekt und Kognition um zwei getrennte Komponenten handelt, die zu einer moralischen Entscheidung führen (vgl. Kohlberg & Candee, 1984), oder aber um zwei untrennbare und parallele Aspekte eines Verhaltensmusters (vgl. Lind, 1992), ist nicht Gegenstand dieser Arbeit.

Thoma, 1999). In Übereinstimmung damit kann eine Metanalyse zahlreicher fMRI –Studien belegen, dass beim moralischen Urteilen auch Hirnareale aktiviert werden, die für die Theory of Mind (als einen Aspekt sozio-moralischer Sensitivität) zentral sind (Bzdok u. a., 2012), was Sommer und Kollegen (2014) für Jugendliche bestätigen können. Diese Befunde verdeutlichen, dass die Anteile sozio-moralischer Sensitivität und moralischer Urteilskompetenz beim Treffen von moralischen Entscheidungen und beim Durchführen moralischer Handlungen nicht klar voneinander getrennt werden können und in keiner eindeutigen Reihenfolge stehen.

Aufbauend auf diesen Befunden wird für die vorliegende Studie zwar kein *linearer* Zusammenhang zwischen der sozio-moralischen Sensitivität und der moralischen Urteilskompetenz deutscher Schüler erwartet; es wird jedoch angenommen, dass beide Aspekte moralische Kompetenz in gewissem Ausmaß miteinander in Verbindung stehen.

### 3.1.4 Moralische Fähigkeiten und Verhalten

Die Moralforschung postuliert traditionell zwei unterschiedliche, theoretisch erschließbare Korrelate moralischer Kompetenz: moralisches Verhalten und moralische Selbstkontrolle bzw. deren Gegenteil, das so genannte Moral Disengagement (Brugman, Keller, & Sokol, 2013; Lind, 2014).

Kernannahme der Moralforschung ist, dass moralisch kompetentere Personen moralischer handeln (Lind, 2014). Prosoziales Verhalten wird dabei gemeinhin als „moralisch“ interpretiert (z. B. in Malti, Gasser, & Gutzwiller-Helfenfinger, 2010; Rest, Thoma, & Edwards, 1997). Der positive Zusammenhang zwischen *moralischer Urteilskompetenz* und Verhalten ist zwar belegt, aber schwach: Underwood und Moore (1982) schließen in einer Metastudie, dass

moralische Kompetenz zuverlässig mit prosozialem<sup>20</sup> und altruistischem Verhalten zusammenhängt. Harris und Kollegen (1976) können zusätzlich zeigen, dass moralische Urteilskompetenz stark mit gruppenspezifisch unauffälligem prosozialem Verhalten wie „zuverlässig allen behilflich sein“ oder „den Lehrer auf eine Ungeerechtigkeit hinweisen“ zusammenhängt, während es keine Zusammenhänge gibt mit gruppenspezifisch auffälligem Verhalten wie „einem neuen Mitschüler helfen, sich in der Klasse zu integrieren“ oder „für jemanden eintreten, den andere ärgern“. Umgekehrt hängt die Fähigkeit, moralisch zu urteilen, negativ mit (unmoralischer) Aggression zusammen (Malti u. a., 2010). Insgesamt erklärt Urteilskompetenz jedoch nur 10 bis 15% der Varianz in moralischem Verhalten (Jordan, 2007).

Auch *moralische Sensitivität* korreliert positiv mit prosozialem Verhalten (Jordan, 2007; Rest u. a., 1997). Underwood und Moore (1982) bestätigen, dass Perspektivwechsel-Fähigkeit (als eine Komponente moralischer Sensitivität) mit prosozialem Verhalten einhergeht. Insbesondere offenes und auffälliges Hilfeverhalten sollte mit sozialer Wahrnehmung einhergehen, da eine bessere soziale Wahrnehmung von Jugendlichen mit höherer Beliebtheit zusammenhängt (Petermann & Wiedebusch, 2008) und beliebte Jugendliche wiederum stärker in Form von offener Interaktion helfen (Hampson, 1984). Umgekehrt finden sich kontroverse Befunde bezüglich aggressiven Verhaltens: Malti und Kollegen (2010) weisen darauf hin, dass interpretierendes Verständnis und die Fähigkeit, Gedanken zu antizipieren *positiv* mit funktionaler Aggression zusammenhängen können. Gini (2006) bestätigt diesen Befund in einer Studie mit Grundschulern. Dagegen findet er bei Jugendlichen (Altersdurchschnitt 13.2 Jahre) negative Zusammenhänge zwischen aggressivem Verhalten und Perspektivwechsel-Fähigkeiten (Gini, Albiero, Benelli, & Altoè, 2007).

---

<sup>20</sup> Prosoziales Verhalten wird hier als freiwilliges Verhalten definiert, das darauf zielt eine andere Person zu unterstützen, indem Trost gespendet, oder Hilfe geleistet wird (Bar-Tal, 1986; Eisenberg, Fabes, & Spinrad, 1998).

Während moralische Urteilskompetenz also eindeutig mit prosozialem Verhalten einhergeht, scheinen einzelne Komponenten moralischer Sensitivität auch aggressives Verhalten zu unterstützen. Insgesamt zeigt sich bei Jugendlichen jedoch ein Zusammenhang zwischen moralischer Kompetenz und „moralisch gutem“ Handeln. Da andere zu trösten und zu schützen in unserem Kontext grundsätzlich als prosozial gilt, wird *Hilfehandeln* in der vorliegenden Studie als Indikator für moralische Kompetenz von Jugendlichen gewertet. Um sozial erwünschte Antworten auszuschließen, wird es in Form von Fremdnominierungen im Klassenkontext erhoben. Es ist dabei grundsätzlich zu erwarten, dass moralisch kompetentere Schüler *mehr* Hilfehandeln zeigen. Allerdings muss berücksichtigt werden, dass moralische Urteilskompetenz möglicherweise schwächer mit dieser offenen Form von Hilfehandeln zusammenhängt als sozio-moralische Sensitivität.

Moral Disengagement beschreibt das Ausmaß, zu dem die eigene moralische Selbstkontrolle zu Gunsten unmoralischer Handlungen ausgeschaltet wurde (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996) und hängt daher mit unterschiedlichen moralischen Persönlichkeitsmerkmalen zusammen: Individuen mit besseren moralischen Fähigkeiten scheinen weniger anfällig für den Verlust moralischer Selbstkontrolle und moralischen Verantwortungsbewusstseins zu sein (Brugman u. a., 2013). Auch wenn es bisher nur wenige empirischen Belege für einen Zusammenhang zwischen Moral Disengagement und moralischer Kompetenz in Rests Tradition gibt, kann dieser aus theoretischen Gesichtspunkten heraus angenommen werden (Bandura, 1999; Detert, Treviño, & Sweitzer, 2008; Pedersen, 2009; van der Velden, Brugman, Boom, & Koops, 2010). Kohlberg und Candee (1983) gehen bereits davon aus, dass höhere moralische Kompetenz mit einer geringeren Neigung zusammenhängt, die moralische Selbstkontrolle zu verlieren. Umgekehrt wird angenommen, dass Moral Disengagement den Effekt moralischer Kompetenz auf moralisches Verhalten vermittelt (Gibbs, 2014; van der Velden u. a., 2010). Inwiefern Moral Disengagement tatsächlich als *Mediator* zwischen Moralkompetenz und moralischem Verhalten wirkt, wie es bei anderen



moralischen Konstrukten der Fall ist (Detert u. a., 2008), ist bisher jedoch nicht empirisch erforscht. Sollte mangelnde moralische Selbstkontrolle tatsächlich eine Mediator-Rolle einnehmen, stellt sich insbesondere die Frage, ob diese bereits die moralische Sensitivität beeinträchtigt (und dazu führt, dass ein moralisches Problem gar nicht wahrgenommen wird), oder ob sie eher die moralische Urteilskompetenz hemmt (und dazu führt, dass eine unmoralische Entscheidung getroffen wird), oder ob Moral Disengagement beide moralischen Fähigkeiten aushebeln kann.

Für die vorliegende Studie wird insgesamt erwartet, dass beide Komponenten von Moralkompetenz negativ mit Moral Disengagement zusammenhängen. Möglicherweise fungiert Moral Disengagement sogar als Mediator zwischen den moralischen Kompetenzen und Hilfehandeln.

### 3.1.5 Messung moralischer Kompetenz

Ein Ziel der vorliegenden Studie ist es, die moralische Kompetenz bayerischer Schüler möglichst genau abzubilden. Zu diesem Zweck ist es nicht nur von Bedeutung, das Konstrukt der Moralkompetenz genau zu definieren. Besonderes Gewicht kommt auch ihrer korrekten Messung zu. Zur Erfassung moralischer Kompetenz existiert zum aktuellen Zeitpunkt kein umfassendes Instrument, das sowohl sozio-moralische Sensitivität, als auch moralische Urteilskompetenz abdeckt. Da beide Kompetenzen statistisch unabhängige Konstrukte darstellen, ist es jedoch legitim, sie in zwei getrennten Test zu erfassen (Jordan, 2007).

#### **Messung sozio-moralischer Sensitivität**

Sozio-moralische Sensitivität ist ein viel-dimensionales Konstrukt, das dazu befähigt, komplexe moralische Situationen vollständig zu erfassen, die Interessen, Gefühle, Motive und Ziele aller Beteiligten zu verstehen, und daran Anteil zu nehmen (Rest u. a., 1999). Die affektiven und sozio-kognitiven Komponenten dieser Kompetenz sind zwar alle einzeln erfassbar, jedoch sind sie so unterschiedlich, dass sie schwerlich in einen Test integriert werden

können. Es gibt kein Instrument, das alle Facetten der moralischen Sensitivität misst (s. hierzu Jordan, 2007). Ein Großteil der vorhandenen Tests erfasst die Fähigkeit, berufsspezifische moralische Dilemmata zu erkennen (z.B. in der Zahnmedizin (Bebeau & Yamoor, 1985), in der Wissenschaft (Clarkeburn, 2002) oder für Mitarbeiter der Kinder- und Jugendhilfe (Myrsky & Helkama, 2002)). Diese Instrumente decken jeweils nur einzelne Aspekte moralischer Sensitivität ab, und haben nur eine sehr begrenzte Zielgruppe. Lediglich der Racial Ethical Sensitivity Test (REST) von Brabeck und Kollegen (2000) definiert sozio-moralische Sensitivität als die Fähigkeit, unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten und deren Konsequenzen für alle beteiligten Parteien zu erkennen. Der REST erfasst jedoch nicht zu Grunde liegende sozio-kognitive und affektive Mechanismen moralischer Sensitivität, sondern lediglich die Anzahl der erkannten fremdenfeindlichen Wert- und Norm-Verletzungen in Filmsequenzen als Indikator. Daher ist auch dieser Test für die kontext-übergreifende Erfassung sozio-moralischer Sensitivität nicht geeignet.

Mangels eines validen, kontextfreien Standardinstruments ist es Usus, nur einzelne Komponenten sozio-moralischer Sensitivität zu erfassen, und diese als Indikator für das Gesamtkonstrukt zu verwenden (Jordan, 2007). Aus ökonomischen Gründen ist es dabei gängig, nur eine Facette zu erheben. Auch wenn sozio-moralische Sensitivität so nicht vollständig widerspiegelt wird, haben zahlreiche Studien gute Erfahrungen mit diesem Verfahren gemacht (ebd.).

Dieser Tradition folgend greift die vorliegende Arbeit auf soziale Wahrnehmung als sozio-moralische Basis-Fähigkeit zurück. Soziale Wahrnehmung hängt direkt mit moralischer Sensitivität von Kindern zusammen (Dunn, Brown, & Maguire, 1995; Malti u. a., 2010) und stellt daher eine wichtige und notwendige Fähigkeit dar, wenn es darum geht eine moralische Situation zu erkennen. Sie bietet sich deshalb als Indikator an. Zur Erfassung wird dabei der *Reading the Mind in the Eyes Test* (RME) (Baron-Cohen, Wheelwright, Hill, Raste, & Plumb, 2001) verwendet, ein vielfach zitier-

tes Standardinstrument<sup>21</sup> (Sylwester, Lyons, Buchanan, Nettle, & Roberts, 2012). In diesem Test ordnen Probanden einer Person, von der sie nur die Augenpartie auf einem Foto sehen, einen Gefühlszustand zu.

Auch wenn der RME in der Forschung noch nicht zur Messung sozio-moralischer Sensitivität verwendet wurde, scheint er die soziale Wahrnehmung bei Jugendlichen zuverlässig abzubilden (Vellante u. a., 2013). Da jene eine Basiskompetenz sozio-moralischer Sensitivität ist, geht die vorliegende Studie davon aus, dass der RME die sozio-moralische Sensitivität von deutschen Schülern valide annähert.

### **Messung moralischer Urteilskompetenz**

Zur Erfassung moralischer Urteilskompetenz stehen zwei Standard-Instrumente zur Verfügung: der *Defining Issues Test* (DIT) (Rest u. a., 1999), und der *Moralisches Urteil Test* (MUT) (Lind, 1978). Da sich in Kapitel 2 gezeigt hat, dass der MUT für eine Anwendung unter Jugendlichen im deutschen Sprach- und Kulturraum besser geeignet ist, wird in der vorliegenden Studie auf dieses Instrument zurückgegriffen. Es ist anzunehmen, dass der MUT die moralische Urteilskompetenz von deutschen Schülern valide erfasst.

### **Fazit**

Für die Abbildung moralischer Kompetenz von deutschen Jugendlichen wird in dieser Arbeit aus methodischen und inhaltlichen Überlegungen heraus folgendes Verfahren gewählt: Moralische Urteilskompetenz wird mit Hilfe des MUT gemessen, sozio-moralische Sensitivität wird mit Hilfe des RME erfasst. Zu berücksichtigen ist zwar, dass dabei nur ein Aspekt sozio-

---

<sup>21</sup> Baron Cohen selbst bezeichnet den RME als fortgeschrittenen Theory of Mind-Test (1997). Im Sinne einer Differenzierung zwischen Theory of Mind und sozialer Wahrnehmung, hält sich die vorliegende Arbeit jedoch an die Ansicht von Hallerbäck und Kollegen (2009), die den RME als Test sozialer Wahrnehmung bezeichnen.

moralischer Sensitivität erfasst wird, der das gesamte Konstrukt nicht vollständig widerspiegeln kann. Da soziale Wahrnehmung jedoch eine Basiskompetenz moralischer Sensitivität darstellt, ist anzunehmen, dass sie als Indikator gut geeignet ist. Deshalb wird angenommen, dass eine Kombination aus MUT und RME die moralische Kompetenz deutscher Schüler gut abbilden kann.

### 3.1.6 Prävalenz und Verteilung moralischer Kompetenz

Ziel dieser Studie ist unter anderem, die moralische Kompetenz deutscher Jugendlicher umfassend abzubilden, da bisher Referenzstichproben fehlen.

Sozio-moralische Sensitivität ist bisher wenig erforscht, insbesondere im Hinblick auf Jugendliche (Myrsky & Helkama, 2002). Mangels Standardinstrument gibt es außerdem keine empirischen Befunde zur Entwicklung und Prävalenz sozio-moralischer Sensitivität im Jugendalter. Da das Konstrukt jedoch eng mit anderen sozio-kognitiven Fähigkeiten zusammenhängt (Jordan, 2007), vermuten Myrsky und Helkama (2002), dass auch seine Entwicklung parallel verläuft: Weil soziale Kognition sich mit dem Alter automatisch verbessert, nimmt die vorliegende Studie an, dass auch die sozio-moralische Sensitivität – unabhängig von der Klassenstufe – mit dem Alter ansteigt.

Auch die durchschnittliche Ausprägung sozialer Wahrnehmung – der hier verwendete Indikator für sozio-moralische Sensitivität – unter deutschen Jugendlichen ist nicht bekannt, da weder für den englischsprachigen, noch für den deutschsprachigen RME detaillierte Normen vorliegen (Bölke, 2005). Voracek und Dressler (2006) liefern in einer Studie im deutschsprachigen Raum jedoch einen Anhaltspunkt: In einer Stichprobe von 423 15- bis 60-Jährigen Österreichern ergab sich ein durchschnittlicher RME-Wert von 22,8. Bei einem Vergleich der sozialen Wahrnehmung 12- bis 15-Jähriger deutscher Gymnasiasten (N = 60) mit der von Studenten (18 bis 22 Jahre, N = 60) berichten Vetter und Kollegen (2013) außerdem systematisch bessere RME-Ergebnisse für

die Studenten-Stichprobe. Aufgrund von standardisierten Werten kann die Heranwachsenden-Stichprobe von Vetter und Kollegen jedoch nicht als Normstichprobe verwendet werden. Daher lässt sich nur vermuten, dass die Jugendlichen, die für die vorliegende Studie befragt werden, im Durchschnitt niedrigere RME-Werte erreichen als die Erwachsenen in Voraceks und Dresslers Studie (2006).

Hinsichtlich des RME gilt außerdem, dass Frauen etwa in der Hälfte aller Studien höhere Werte als Männer erzielen, in der anderen Hälfte zeigt sich kein Geschlechtereffekt (Vellante u. a., 2013). Es ist also möglich, dass die befragten Schülerinnen in der vorliegenden Studie besser abschneiden als ihre männlichen Klassenkameraden.

Die Befundlage zur moralischen Urteilskompetenz ist dagegen eindeutig: Urteilskompetenz entwickelt sich nicht automatisch mit dem chronologischen Alter, sondern wächst parallel zum Bildungsniveau (Lind, 2013); wenn die besuchte Bildungseinrichtung besonders mangelhaft arbeitet, ist es umgekehrt sogar möglich, dass die Urteilskompetenz absinkt (Lind, 2014). Eine merkliche Entwicklung der Urteilskompetenz nimmt mehrere Jahre in Anspruch – Colby und Kohlberg (1987) rechnen mit mindestens drei Jahren. Es gibt zwar keine eindeutigen Hinweise auf einen Geschlechtereffekt bei der moralischen Urteilskompetenz (Walker, 2014), vermutlich verarbeiten Männer und Frauen moralische Problemstellungen aber unterschiedlich (Kvaran, Nichols, & Sanfey, 2013), was zu Unterschieden im moralischen Urteilen (und somit auch in der gemessenen Urteilskompetenz) führen kann. Übereinstimmend damit berichten zahlreiche Befunde neuerer Zeit Geschlechtsunterschiede zu Gunsten von Frauen (z.B. Bebeau, 2002; Gibbs, Basinger, Grime, & Snarey, 2007; Hallerböck u. a., 2009; Vellante u. a., 2013).

In der 7. bis 9. Klasse erreichen deutsche Gymnasiasten ( $N = 87$ ) durchschnittlich einen C-Score von  $M = 19.8$ ; Elft- und Zwölftklässler am Gymnasium ( $N = 42$ ) erreichen einen C-Score von  $M = 24.5$  (Lind, 1993, 2014).

Es ist daher zu erwarten, dass bayerische Gymnasiasten, wie sie für die vorliegende Studie befragt werden, ähnliche Kompetenzwerte erreichen. Dabei wird kein reiner Anstieg der Urteilskompetenz mit dem Alter, sondern mit der Klassenstufe erwartet. Falls sich Geschlechtsunterschiede zeigen, wird erwartet, dass Mädchen bessere Werte erreichen als Jungen.

### 3.1.7 Zusammenfassung und Forschungsgegenstand

Moralische Kompetenz setzt sich aus zwei Komponenten zusammen: Moralischer Sensitivität, mit deren Hilfe man ein moralisches Problem als solches erkennt, sowie moralischer Urteilskompetenz, mit deren Hilfe man eine idealtypische Lösung für moralische Probleme finden kann.

Moralische Kompetenz geht einher mit mehr prosozialem Verhalten und einer stärkeren Verbindlichkeit gegenüber moralischen Normen. Zur Erfassung dieses Konstrukts wurde der Reading the Mind in the Eyes Test (RME) und der Moralisches Urteil Test (MUT) verwendet. Zur externen Validierung der beiden Instrumente wurde zusätzlich das Moral Disengagement der Schüler erfasst, sowie ihre Tendenz, Mitschülern zu helfen.

Die vorliegende Studie untersucht dabei folgende Forschungsfragen:

1. Ist die Prävalenz und Verteilung moralischer Kompetenz in der untersuchten Schüler-Stichprobe erwartungskonform? Verbessert sich die soziale Wahrnehmung mit dem Alter, die Urteilskompetenz jedoch nur durch Bildung (also parallel zur Klassenstufe)? Sind Mädchen moralisch kompetenter als Jungen?
2. Sind die beiden gemessenen Aspekte moralischer Kompetenz, sozio-moralische Sensitivität und Urteilskompetenz, unabhängige Konstrukte, die dennoch in Wechselwirkung stehen?

3. Hängt eine höhere Moralkompetenz der Schüler mit vermehrtem prosozialem Verhalten zusammen? Hängt eine niedrigere Moralkompetenz mit höherem Moral Disengagement zusammen? Ist Moral Disengagement ein Mediator zwischen Moralkompetenz und Hilfehandeln?

Insgesamt möchte die Studie also analysieren, inwiefern die Kombination von RME und MUT valide die Moralkompetenz deutscher Jugendlicher erfasst.

## 3.2 Methoden

### 3.2.1 Stichprobe

Für die vorliegende Arbeit wurden 1190 Schüler der siebten bis zehnten Klassen dreier unterschiedlicher bayerischer Gymnasien befragt. In Rücksprache mit G. Lind wurden 230 Fragebögen aus der Analyse ausgeschlossen, in denen mindestens drei Antworten im MUT fehlten. Die Stichprobe enthält somit 960 Schüler im Alter von 11 bis 17 ( $M = 14.16$ ,  $SD = 1.20$ ; 60.6% männlich).

Die ausgeschlossenen Schüler waren zwar jünger als die verwendete Stichprobe ( $M = 13.78$ ,  $SD = 1.15$ ,  $F(1, 1189) = 19.50$ ,  $p = .00$ ), hatten jedoch die gleiche Geschlechterverteilung (55.9% männlich,  $\chi^2(1) = 5.51$ ,  $p = .08$ ).

### 3.2.2 Instrumente

#### **Messung moralischer Kompetenz**

*Messung sozio-moralischer Sensitivität: Der Reading the Mind in the Eyes Test (RME)*

Mangels valider Standardinstrumente werden in der Forschungspraxis einzelne Komponenten moralischer Sensitivität als Indikatoren für das Gesamtkonstrukt erfasst (Jordan, 2007). Dieser Tradition folgend greift die vorliegende Arbeit zur Messung sozio-moralischer Sensitivität auf die soziale Wahrnehmung zurück: Die Fähigkeit, menschliche Gefühle zu erkennen und richtig zu interpretieren stellt eine wichtige und notwendige Fähigkeit dar, wenn es darum geht eine moralische Situation vollständig zu verstehen (Dunn u. a., 1995; Malti u. a., 2010).

Um die sozio-kognitiven Fähigkeiten der Schüler zu messen, wurde die deutsche Erwachsenen-Version (Bölte, 2005) des Reading the Mind in the Eyes Test (RME) (Baron-Cohen u. a., 2001) verwendet. Er erfasst das Erkennen von komplexen Gefühlszustän-



den zuverlässig (Hallerbäck u. a., 2009) und wird typischerweise mit Erwachsenen und Jugendlichen ab 13 Jahren durchgeführt (z.B. Vetter, Leipold, Kliegel, Phillips, & Altgassen, 2013; Voracek & Dressler, 2006).

Der Test ist frei zugänglich, leicht zu handhaben und leicht auszuwerten. Er enthält 36 Fotografien von der Augenregion unterschiedlicher Personen. Der Befragte wählt pro Augenpaar die am besten passende Gefühls-Zuschreibung aus vier Vorschlägen (z.B. „verspielt“, „ängstlich“) aus. Im Original werden sechs möglicherweise unbekannte Adjektive vor Test-Beginn erklärt. Da vier weitere Adjektive nicht zwingend dem Wortschatz von Mittelstufen-Schülern entsprechen („voreingenommen“, „gehässig“, „irritiert“, „beharrlich“), wurden diese zusätzlich erklärt.

Zur Erfassung der sozialen Wahrnehmungskompetenz werden alle richtig zugeordneten Gefühls-Zuschreibungen im **RME Score** aufsummiert; er kann also zwischen 0 und 36 liegen. Dieses Maß wird als Indikator für sozio-moralische Sensitivität verwendet.

Eine Erfassung der Reliabilität des RME ist leider nicht möglich: Die interne Konsistenz lässt sich nicht berechnen, da sich die sozio-kognitive Kompetenz im RME aus der *Summe* der richtig zugeordneten Gefühle berechnet; im Sinne der Trennschärfe ist es nicht gewollt, dass Probanden entweder *alle* Fragen richtig oder *alle* Fragen falsch beantworten. Auch die Split-Half-Reliabilität ist nicht sinnvoll anwendbar, da die unterschiedlichen Items des RME unterschiedliche Schwierigkeitsgrade haben, und daher nicht angenommen werden kann, dass eine Person in zwei zufälligen Testhälften die gleiche Anzahl von richtigen Gefühlszuschreibungen erreicht. In der fünften Studie der vorliegenden Arbeit ergibt sich jedoch nach einem Jahr eine Retest-Reliabilität von  $\rho = .53$ , was unter Berücksichtigung von Entwicklungseffekten in der Adoleszenz als angemessen gewertet werden kann (vgl. Studie 5). Der RME-Score ist nicht normal verteilt (Hallerbäck u. a., 2009).

*Messung moralischer Urteilskompetenz: Der Moralisches Urteil Test (MUT)*

Der MUT ist ein geeignetes Instrument zur zuverlässigen Erfassung moralischer Urteilskompetenz von deutschen Jugendlichen (vgl. Kapitel 2). Eine Testbeschreibung findet sich auf Seite 36.

Zur Überprüfung der Validität des MUT in der vorliegenden Stichprobe wurden drei strukturelle Anforderungen überprüft<sup>22</sup> (Lind, 2008): (1) Die Quasi-Simplex-Struktur der moralischen Stufen-Orientierungen (vgl. Kohlberg, 1958) konnte mit Hilfe einer Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation (Lind, 2005) bestätigt werden (siehe Abbildung 10): Das Scree-Plot belegte erwartungsgemäß eine Zweikomponentenlösung und die Faktorladungen waren in der richtigen Reihenfolge angeordnet (vgl. Studie 1). Das deutet darauf hin, dass benachbarte Stufen stärker zusammenhängen als weiter entfernte Stufen. (2) Kognitive (C-Score) und affektive Urteilskompetenz (Stufe 5 & 6) hingen systematisch positiv zusammen ( $r > .35^{**}$ ), wie es das Postulat paralleler Entwicklung von Affekt und Kognition fordert (Lind, 2003; vgl. Piaget & Inhelder, 1969). (3) Die Schüler orientierten sich durchschnittlich stärker an moralisch weit entwickelten postkonventionellen Argumenten als an konventionellen Argumenten (vgl. Tabelle 4,  $M_{\text{postkonventionell}} = 2.46$ ,  $SD = 0.48$  vs.  $M_{\text{konventionell}} = 2.21$ ,  $SD = 0.45$ ,  $t(1728.38) = 11.21$ ,  $p < .001$ ), und zogen konventionelle Argumente präkonventionellen Argumenten vor ( $M_{\text{konventionell}} = 2.21$ ,  $SD = 0.45$  vs.  $M_{\text{präkonventionell}} = 1.86$ ,  $SD = 0.52$ ,  $t(1713.69) = 15.19$ ,  $p < .001$ ) (vgl. Kohlberg, 1984).

---

<sup>22</sup> Vgl. Kapitel 2

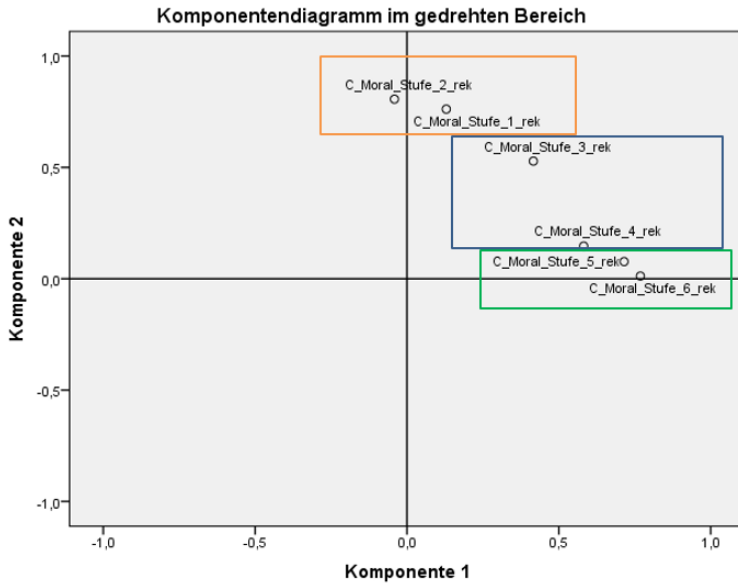


Abbildung 10 – Quasi-Simplex-Struktur der Stufenmaße des MUT.

Bemerkung: *Präkonventionelle Stufen*, *konventionelle Stufen*, *postkonventionelle Stufen*.

## Messung externer Validitätskriterien

### *Messung moralischer Selbstkontrolle: Moral Disengagement Scale*

Zur Erfassung von Moral Disengagement wurde Banduras Moral Disengagement Scale (1996) gekürzt und ins Deutsche übersetzt. Der Fragebogen wurde von der Autorin in Zusammenarbeit mit zwei Anglisten in einem Rückübersetzungs-Verfahren ins Deutsche übersetzt, und mit einem zweisprachig aufgewachsenen Kollegen diskutiert. Die übersetzte Version wurde mit einer Studenten-Stichprobe pilotiert. Um den Fragebogen zu kürzen, wurden auf Basis der Reliabilitätsanalyse in der Studentenstichprobe acht Items der ursprünglichen Fassung herausgenommen. Die 24 Items der deutschen Übersetzung ( $\alpha = .78$ ) decken die Haltung gegenüber verschiedenen Arten „unmoralischer“ Handlungen ab (z.B. physische und verbale Aggression, Diebstahl oder Betrug).

Die Befragten gaben den Grad ihrer Akzeptanz für das jeweilige Item (z.B. „Wer nervige Mitschüler ärgert, will ihnen meistens nur einen Denkartel verpassen“) auf einer fünfstufigen Skala von „Ich stimme gar nicht zu“ bis „Ich stimme völlig zu“ an. Der **Moral Disengagement Score (MD)** ergibt sich aus der mittleren Zustimmung zu allen 24 Items. Fragebögen mit mehr als zwölf fehlenden Items wurden von allen Analysen ausgeschlossen.

#### *Messung von prosozialem Verhalten: Hilfehandeln*

Hilfehandeln wurde wie in Kapitel 2 in Form von Fremdnominierungen erhoben. Eine Testbeschreibung findet sich auf Seite 37.

### 3.2.3 Ablauf

Der Ablauf glich dem in Kapitel 2 (s. S. 46). Lediglich die verwendeten Fragebögen unterschieden sich: Die Schüler der drei befragten Schulen wurden mit dem RME, dem MD, dem MUT und der Helfen-Skala (36 + 24 + 26 + 3 Items) befragt.

### 3.2.4 Auswertung

Um die Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Moral-Maßen abzubilden, wurden non-parametrische Korrelationen (Spearman  $\rho$ ) berechnet, da die untersuchten Konstrukte nicht normalverteilt waren.

Mit Hilfe von nicht-parametrischen Varianzanalysen wurden Geschlechter- und Klassenstufen-Effekte erfasst (Kruskal Wallis Test ( $\chi^2(df; p)$ ) bzw. Mann-Whitney-U-Tests (U, p, r)).

Um Zusammenhänge zwischen moralischer Urteilskompetenz (MUT) und sozialer Wahrnehmung (RME) vollständig zu erfassen, wurden insbesondere die Mediane (statt der arithmetischen Mittel) berücksichtigt, da bei schiefen, unsymmetrischen Verteilungen, wie sie in der verwendeten Stichprobe vorlagen, der Median besser interpretiert werden kann als der Mittelwert (Altman & Bland, 1994).

Zur externen Validierung mit Hilfehandeln wurden non-parametrische Spearman-Korrelationen ( $\rho$ ) und nonparametrische ANOVAS (Kruskal-Wallis-Tests) berichtet, da auch die Maße für alle Formen von Helfen nicht normalverteilt waren. Zur externen Validierung mit Moral Disengagement wurden non-parametrische Spearman-Korrelationen ( $\rho$ ) berechnet. Korrelationen wurden jeweils Bonferroni-korrigiert.

Um zu überprüfen, ob Moral Disengagement als Mediator zwischen den untersuchten moralischen Kompetenzen und Hilfehandeln vermittelt, wurden lineare Regressionsmodelle zur Vorhersage von Hilfehandeln berechnet. Zur zusätzlichen Überprüfung der Signifikanz gefundener Mediator-Effekte kam das SPSS-Macro PROCESS von Hayes (2013) zum Einsatz.

### 3.3 Ergebnisse

#### 3.3.1 Verteilung und Prävalenz der Moral-Maße

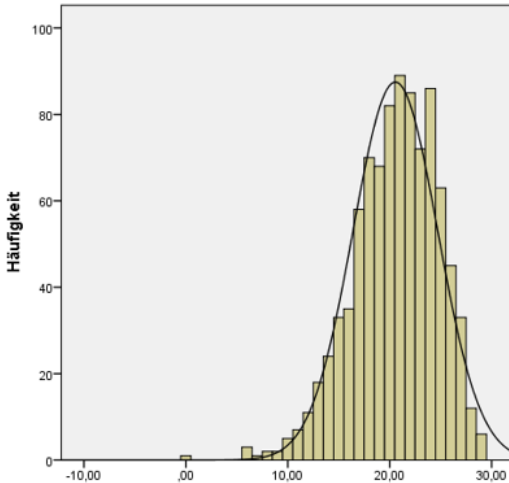


Abbildung 11 - Verteilung der sozialen Wahrnehmungsfähigkeit (RME\*) mit Normalverteilungskurve zum Vergleich.

Zur Messung der **sozialen Wahrnehmung** mit dem RME wurde die Anzahl der richtig zugeordneten Gefühle in insgesamt 36 Aufgaben berechnet. Der RME-Score lag zwischen 0 und 32, der Mittelwert lag erwartungsgemäß bei 21.66 ( $SD = 4.38$ ). Zwei Items (6 und 17) wurden von weniger als 39% aller Schüler und von weniger als 50% der sozio-kognitiv kompetenten Jugendlichen ( $RME > M + \frac{1}{2} SD$ ) richtig beantwortet. Zugleich differenzierten die beiden Items schlecht zwischen Schüler mit guter ( $RME > M + \frac{1}{2} SD$ ) und mittlerer ( $M - \frac{1}{2} SD < RME < M + \frac{1}{2} SD$ ) sozialer Wahrnehmung. Da die Validität der Items 6 und 17 zweifelhaft war, wurde ein zusätzlicher Score (RME\*) zur Erfassung sozio-kognitiver Kompetenz nach Ausschluss dieser beiden Items berechnet ( $r_{RME \times RME^*} = .99^{**}$ ). Die Anzahl der richtigen

Antworten lag zwischen 0 und 30 (von 34). Das Maß RME\* liegt den folgenden Analysen zu Grunde, seine Werte sind wie erwartet nicht normal verteilt (Kolmogorov-Smirnov-Test,  $p = .000$ ; Saphiro-Wilk-Test,  $p = .000$ ).

	Soziale Wahrn.	Kogn. Urteils- kom.	Affektive Urteilskompetenz					
			Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4	Stufe 5	Stufe 6
Gesamt: M (SD)	20.92 (4.23)	20.21 (13.04)	-0.17 (0.43)	-0.27 (0.43)	0.06 (0.37)	-0.01 (0.42)	0.23 (0.36)	0.17 (0.43)
Mädchen: M (SD)	22.01 (4.32)	21.50 (13.59)	-0.15 (0.47)	-0.36 (0.42)	0.06 (0.37)	0.23 (0.40)	0.23 (0.36)	0.20 (0.39)
Jungen: M (SD)	20.20 (4.23)	19.36 (12.63)	-0.19 (0.39)	-0.21 (0.42)	0.05 (0.37)	-0.03 (0.44)	0.22 (0.36)	0.15 (0.45)
Klasse 7: M (SD)	19.04 (4.31)	18.35 (11.94)	-0.13 (0.52)	-0.23 (0.42)	0.03 (0.36)	0.01 (0.38)	0.21 (0.36)	0.12 (0.42)
Klasse 8: M (SD)	20.83 (4.24)	20.40 (12.53)	-0.15 (0.43)	-0.25 (0.45)	0.06 (0.40)	0.00 (0.53)	0.19 (0.37)	0.14 (0.52)
Klasse 9: M (SD)	21.84 (3.93)	19.86 (13.18)	-0.19 (0.35)	-0.29 (0.41)	0.08 (0.35)	0.02 (0.36)	0.23 (0.34)	0.19 (0.36)
Klasse 10: M (SD)	22.96 (2.99)	26.37 (15.69)	-0.28 (0.36)	-0.42 (0.38)	0.02 (0.39)	0.00 (0.33)	0.36 (0.33)	0.32 (0.33)

Tabelle 4 - Mittelwerte und Standardabweichungen der Haupt-Maße.  
*Bemerkung: Soziale Wahrnehmung: RME\*; kognitive Urteilskompetenz: C\*;  
 affektive Urteilskompetenz: Orientierung an den Moralstufen 1 mit 6. Signifi-  
 kante Subgruppen-Unterschiede finden sich bei den grau unterlegten moralischen  
 Kompetenzen.*

Mädchen erreichten im Durchschnitt zwei richtige Antworten mehr als Jungen ( $U = -6.11, p = .000, r = .20$ ), sie hatten also erwartungsgemäß eine bessere soziale Wahrnehmung. Das Alter – und somit auch die besuchte Klassenstufe – hatte wie erwartet ebenfalls Einfluss auf die sozio-kognitive Kompetenz der Schüler: Der RME\*-Score stieg von der siebten bis zur zehnten Klasse stetig an ( $\chi^2(6) = 59.93, p = .000$ ).

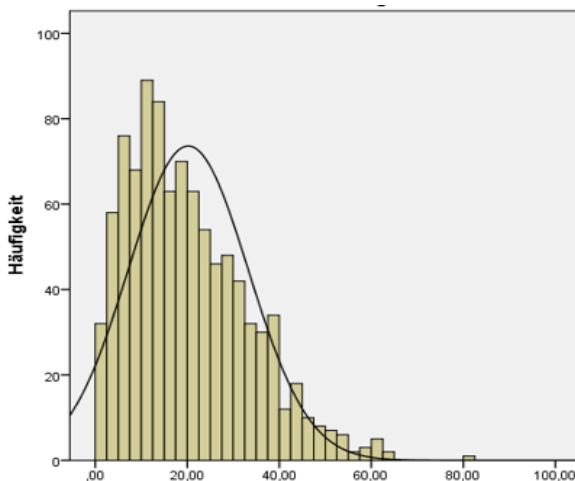


Abbildung 12: Verteilung der kognitiven Urteilskompetenz ( $C^*$ ) mit Normalverteilungskurve zum Vergleich.

Bei der Messung der **moralischen Urteilskompetenz** mit dem MUT erreichten die befragten Schüler wie erwartet eine kognitive Urteilskompetenz ( $C$ -Score) zwischen 0 und 80,08 ( $M = 17.04, SD = 14.09$ ). Der konservativ rekonstruierte  $C$ -Score ( $C^*$ ) liegt den folgenden Analysen zu Grunde ( $\rho_{C \times C^*} = 1.00^{**}$ ). Moralische Argumentationskompetenz ( $C, C^*$ ) war wie erwartet nicht normalverteilt (Kolmogorov-Smirnov-Test,  $p = .000$ ; Saphiro-Wilk-Test,  $p = .000$ ). Auch die affektive Urteilskompetenz der einzelnen Kohlbergstufen war jeweils nicht normalverteilt (Kolmogorov-Smirnov-Test,  $p < .028$ ; Saphiro-Wilk-Test). Präkonventionelle



Argumente (Stufe 1 und 2) wurden erwartungsgemäß stärker abgelehnt als konventionelle Argumente (Stufe 3 & 4;  $Z = 12.09$ ,  $p = .00$ ). Postkonventionelle wurden am stärksten präferiert ( $Z = 12.47$ ,  $p = .00$ ). Die Mediane der sechs Stufen-Präferenzen unterschieden sich dabei signifikant voneinander ( $\chi^2 (5, 969) = 866.36$ ,  $p = .00$ ).

Mädchen waren erwartungsgemäß kompetenter im moralischen Argumentieren als Jungen: Sie waren besser darin, Argumente unparteiisch und unvoreingenommen zu bewerten (C-Score;  $U = -2.37$ ,  $p = .02$ ,  $r = .08$ ). Zusätzlich hatten Mädchen eine höhere affektive Urteilskompetenz: Sie unterstützten postkonventionelle Argumente (Stufe 6) stärker als Jungen ( $U = -1.98$ ,  $p = .048$ ,  $r = .06$ ). Auch konventionelle Argumente (Stufe 4) wurden von Mädchen stärker bevorzugt ( $U = -2.37$ ,  $p = .02$ ,  $r = .08$ ). Umgekehrt lehnten Mädchen präkonventionelle, auf direkter Reziprozität beruhende Argumente (Stufe 2) stärker ab ( $U = -3.28$ ,  $p = .00$ ,  $r = .11$ ).

Auch die Klassenstufe hatte wie erwartet einen systematischen Einfluss auf die kognitive moralische Argumentationskompetenz ( $\chi^2 (3) = 16.86$ ,  $p = .00$ ), wobei dieser Effekt insbesondere auf die auffallend hohe Kompetenz der Zehntklässler zurückzuführen war; innerhalb der siebten bis neunten Klassenstufe fand sich entgegen der Erwartung *kein* Stufeneffekt. Das Alter selbst hatte erwartungsgemäß keinen Effekt auf die kognitive moralische Urteilskompetenz der Schüler (C\*).

Auch die affektive Urteilskompetenz (Stufen 1, 2, 5 & 6) wurde, wie erwartet, systematisch von der Klassenstufe beeinflusst ( $\chi^2 (3) > 10.80$ ,  $p < .02$ ). Dabei stieg die Ablehnung präkonventioneller Argumente (Stufe 2) bereits zwischen der siebten und neunten Klasse mit höherer Stufe systematisch an (Stufe 7 mit 9:  $\chi^2 (2) = 6.13$ ,  $p < .05$ ; Stufe 7 mit 10:  $\chi^2 (3) = 19.71$ ,  $p = .00$ ). Umgekehrt erhöhte sich die Akzeptanz postkonventioneller Argumente (Stufe 6) bereits zwischen der siebten und neunten Klasse mit höherer Klassenstufe stetig (Stufe 7 mit 9:  $\chi^2 (2) = 6.05$ ,  $p = .05$ ; Stufe 7 mit 10:  $\chi^2 (3) = 18.94$ ,  $p = .00$ ). Das Alter selbst hatte in der

Kerngruppe der Zwölf- bis Fünfzehnjährigen nur hinsichtlich der Orientierung am eigenen Vorteil (Stufe 2) eine Bedeutung: Je älter die Schüler wurden, desto stärker lehnten sie solche präkonventionellen Argumente ab ( $\chi^2(3) = 13.26, p = .00$ ).

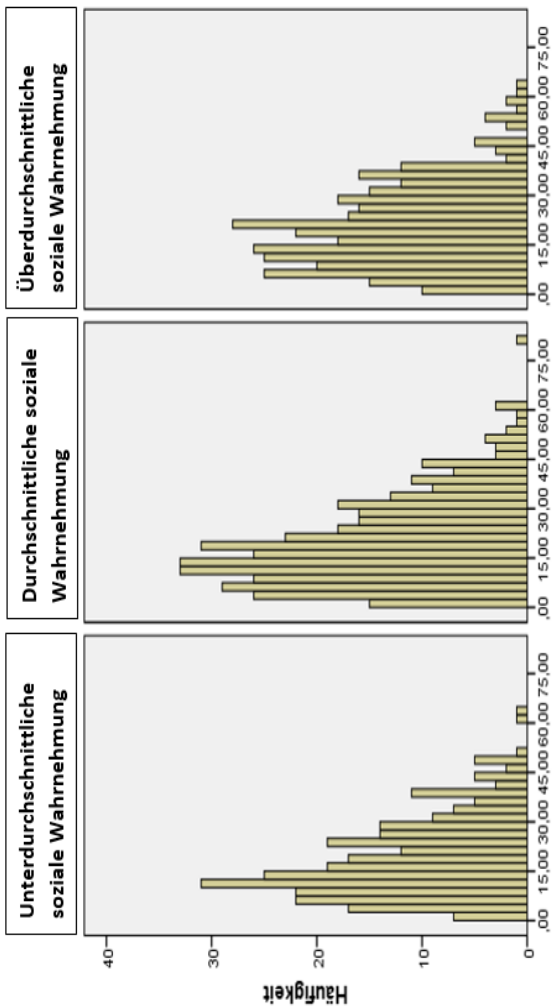
### 3.3.2 Zusammenhänge zwischen moralischem Urteil und sozialer Wahrnehmung<sup>23</sup>

*Kognitive* moralische Argumentationskompetenz (C\*) und soziale Wahrnehmung (RME\*) hingen entsprechend der Erwartung nicht linear miteinander zusammen. Die Mediane des C\*-Score unterschieden sich jedoch abhängig von der sozio-kognitiven Kompetenz systematisch (vgl. Abb. 13): Schüler mit unterdurchschnittlicher sozialer Wahrnehmung ( $< M - \frac{1}{2} SD$ ) hatten systematisch geringere kognitive Urteilskompetenz (Median = 16.54) als Schüler mit durchschnittlicher (Median = 17.50) und überdurchschnittlicher ( $> M + \frac{1}{2} SD$ ; Median = 19.85) sozio-kognitiver Kompetenz (nicht-parametrischer Median-Test,  $p = .03$ ).

Lineare Zusammenhänge fanden sich dagegen zwischen der sozio-moralischen Sensitivität und der *affektiven* moralischen Urteilskompetenz: Je besser die soziale Wahrnehmung (RME\*) eines Schülers war, desto stärker lehnte er eine Orientierung am eigenen Vorteil ab (Stufe 2;  $\rho = -.117^{**}$ ). Positiv (wenn auch schwach) hing soziale Kognition dagegen mit der postkonventionellen Orientierung am Gemeinwohl zusammen (Stage 5;  $\rho = .098^{*}$ ): Jugendliche mit überdurchschnittlicher sozialer Wahrnehmung ( $RME^{*} > M + \frac{1}{2} SD$ ) stimmten diesen Argumenten systematisch stärker zu als ihre durchschnittlich und unterdurchschnittlich begabten Mitschüler ( $\chi^2(3) = 9.37, p = .01$ ).

---

<sup>23</sup> Zur besseren Vergleichbarkeit zwischen moralischer Urteilskompetenz und sozialer Wahrnehmung werden ab hier z-standardisierte Werte berichtet.



**Kognitive Urteilskompetenz**

Abbildung 13: kognitive Urteilskompetenz (C\*) in Abhängigkeit der sozialen Wahrnehmungsfähigkeit (RME\*).

Bemerkung: überdurchschnittlich >  $M + \frac{1}{2} SD$ , unterdurchschnittlich <  $M - \frac{1}{2} SD$

### 3.3.3 Zusammenhänge von Moralkompetenz mit Hilfehandeln und Moral Disengagement

#### **Zusammenhänge zwischen moralischen Kompetenzen und Hilfehandeln**

Hilfehandeln hing nicht mit beiden moralischen Kompetenzen gleichermaßen zusammen:

	Allge- meines Helfen	High- Cost- Helfen	Strategi- sches Hel- fen	Low- Cost- Helfen
<b>Soziale Wahrnehmung</b>				
überdurchschnittlich	0.11 (1.06)	0.14 (1.09)	0.14 (1.09)	0.15 (1.07)
durchschnittlich	0.05 (1.16)	0.03 (1.08)	0.05 (1.09)	0.07 (1.11)
unterdurchschnittlich	-0.20 (0.57)	-0.14 (0.81)	-0.17 (0.78)	-0.23 (0.75)

Tabelle 5 – Mittelwerte und Standardabweichungen verschiedener Formen von Hilfehandeln in Abhängigkeit von der sozialen Wahrnehmungskompetenz. *Bemerkung: M (SD); Soziale Wahrnehmung: RME\*, allgemeines Helfen: H, High-Cost-Helfen: HH; Strategisches Helfen: HS; Low-Cost-Helfen: HL. Signifikante Subgruppen-Unterschiede finden sich bei den grau unterlegten Hilfe-Arten.*

Zwischen allgemeinem Hilfehandeln (H) und sozialer Wahrnehmung (RME\*) fand sich erwartungsgemäß ein deutlicher linearer Zusammenhang: Schüler mit überdurchschnittlicher Gefühlserkennung ( $RME^* > M + \frac{1}{2} SD$ ) halfen Klassenkameraden grundsätzlich systematisch häufiger (H) als Schüler mit durchschnittlicher oder unterdurchschnittlicher sozialer Wahrnehmung ( $\chi^2(2) = 16.34, p = .00; \varphi = .113^{**}$ ). Schüler mit überdurchschnittlicher Gefühlserkennung ( $RME^* > M + \frac{1}{2} SD$ ) *trösteten* Klassenkameraden systematisch häufiger ( $H_U$ ) als Schüler mit durchschnittlicher oder unterdurchschnittlicher sozialer Wahrnehmung. Ein analoges Bild zeigte sich bei den unterschiedlichen Hilfearten (Low-Cost-Helfen ( $H_L$ ):  $\chi^2(2) = 25.66, p = .00; \varphi = .149^{**}$ ; High-Cost-Helfen

(H<sub>H</sub>):  $\chi^2(2) = 14.95, p = .00; \varrho = .123^{**}$  und strategisches Helfen (H<sub>S</sub>):  $\chi^2(2) = 11.85, p = .00; \varrho = .106^{**}$ ).

	Allgemeines Helfen	High-Cost-Helfen	Strategisches Helfen	Low-Cost-Helfen
<b>präkonventionelle Orientierung (Stufe 2)</b>				
normal/niedrig	0.06 (1.10)	0.08 (1.10)	0.06 (1.09)	0.06 (1.07)
hoch	-0.15 (0.68)	-0.12 (0.89)	-0.08 (0.83)	-0.09 (0.89)
<b>postkonventionelle Orientierung (Stufe 5)</b>				
Hoch	0.03 (0.99)	0.01 (1.00)	0.05 (1.06)	0.05 (1.06)
Durchschnittlich	0.02 (1.05)	0.06 (1.05)	0.05 (1.04)	0.01 (1.03)
Niedrig	-0.16 (0.71)	-0.16 (0.83)	-0.15 (0.84)	-0.02 (0.93)

Tabelle 6 - Mittelwerte und Standardabweichungen verschiedener Formen von Hilfehandeln in Abhängigkeit von der affektiven Urteilskompetenz. *Bemerkung: M (SD); affektive Urteilskompetenz: Orientierung an Stufe 2 & 5; allgemeines Helfen: H, High-Cost-Helfen: HH; Strategisches Helfen: HS; Low-Cost-Helfen: HL. Signifikante Subgruppen-Unterschiede finden sich bei den grau unterlegten Hilfe-Arten.*

Zwischen Hilfehandeln und moralischer Urteilskompetenz fanden sich dagegen nur schwache Zusammenhänge: Während die kognitive Urteilskompetenz (C\*) entgegen der Erwartung nicht mit prosozialem Verhalten einherging, hing eine *schlechtere* affektive Urteilskompetenz (Stufen 1 bis 6) erwartungsgemäß mit *weniger* Hilfehandeln zusammen: Jugendliche, die sich besonders stark am eigenen Vorteil orientierten (Stufe  $2 > M + \frac{1}{2} SD$ ), halfen grundsätzlich seltener als die anderen (H;  $U = -2.01, p = .04, r = .06$ ), wobei sie insbesondere tendenziell weniger High-Cost-Hilfehandeln zeigten (H<sub>H</sub>;  $U = -1.82, p = .07, r = .06$ ). Außerdem griffen Schüler, die sich besonders wenig am Gemeinwohl orien-

tierten (Stufe  $5 < M - \frac{1}{2} SD$ ), grundsätzlich seltener zu strategischem Hilfehandeln ( $H_S$ ) als diejenigen, denen das Gemeinwohl besonders stark am Herzen lag (Stufe  $5 > M + \frac{1}{2} SD$ ;  $U = -1.93$ ,  $p = .05$ ,  $r = .06$ ). Hinsichtlich Low-Cost-Hilfehandeln ( $H_L$ ) machte es dagegen keinen Unterschied, wie gut die affektive moralische Urteilskompetenz der Jugendlichen war.

Es fanden sich keine Hinweise auf Interaktionseffekte zwischen Urteilskompetenz und sozio-kognitiven Fähigkeiten: Schüler, die sowohl überdurchschnittliche Argumentationskompetenz ( $C^* > M + \frac{1}{2} SD$ ), als auch überdurchschnittliche sozio-kognitive Fähigkeiten ( $RME^* > M + \frac{1}{2} SD$ ) besaßen, und Schüler, die ausschließlich sozio-kognitiv begabt waren, zeigten gleich viel Hilfehandeln.

### **Zusammenhänge zwischen moralischen Kompetenzen und Moral Disengagement**

Im Gegensatz zu Hilfehandeln hing Moral Disengagement erwartungsgemäß mit allen moralischen Kompetenzen gleichermaßen linear (negativ) zusammen:

Zwischen sozialer Wahrnehmung und Moral Disengagement fand sich eine negative Korrelation ( $\rho = -.154^{**}$ ): Schüler mit besserer sozio-kognitiver Kompetenz hatten eine bessere moralische Selbstkontrolle.

Zwischen moralischer Urteilskompetenz und Moral Disengagement fanden sich ebenfalls die erwarteten Zusammenhänge: Eine höhere kognitive Urteilskompetenz ( $C^*$ ) ging mit weniger Deaktivierung moralischer Werte (MD) einher ( $\rho = -.126^{**}$ ). Auch die affektive Urteilskompetenz hing mit dem Grad von Moral Disengagement zusammen: Schüler mit einer stärkeren Orientierung am eigenen Vorteil (Stufe 2) hatten eine schlechtere moralische Selbstkontrolle (MD,  $\rho = .228^{**}$ ), während diejenigen mit einer stärkeren Orientierung am Gemeinwohl (Stufe 5 & 6) eine bessere Selbstkontrolle aufwiesen ( $\rho_{\text{Stage 5}} = .133^{**}$ ,  $\rho_{\text{Stage 6}} = .118^{**}$ ).

Hinsichtlich der Deaktivierung moralischer Selbstkontrolle (MD) fanden sich außerdem Interaktionseffekte zwischen moralischer Argumentationsfähigkeit und sozialer Kognition: Schüler, die *sowohl* überdurchschnittliche Argumentationskompetenz ( $C^* > M + \frac{1}{2} SD$ ) *als auch* überdurchschnittlich sozio-kognitive Kompetenz ( $RME^* > M + \frac{1}{2} SD$ ) besaßen, zeigten systematisch weniger moralische Abstumpfung (MD;  $M = 1.39$ ) als Schüler, die nur eine (oder keine) überdurchschnittliche Kompetenz aufwiesen ( $M > 1.62$ ;  $U < -2.57$ ,  $p < .01$ ,  $r > .08$ ).

### 3.3.4 Moral Disengagement als Mediator zwischen moralischer Kompetenz und Hilfehandeln

Mit Hilfe von linearen Regressionsmodellen zur Vorhersage von Hilfehandeln wurde Moral Disengagement als Mediator zwischen moralischer Kompetenz und moralischem Handeln überprüft (s. Tabelle 9).

Die Ergebnisse deuteten erwartungsgemäß auf eine schwache Mediation zwischen sozialer Wahrnehmung ( $RME^*$ ) und Hilfehandeln hin (s. Abbildung 14 und Tabelle 7):

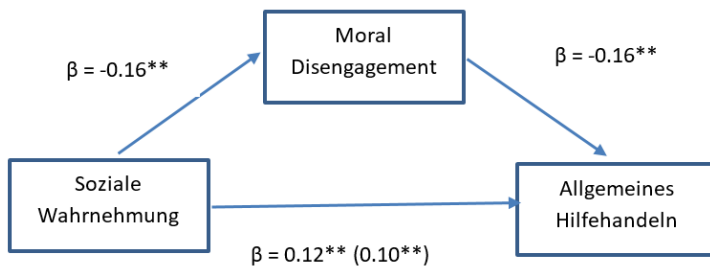


Abbildung 14: Moral Disengagement als Mediator zwischen sozialer Wahrnehmung ( $RME^*$ ) und Hilfehandeln. *Bemerkung:*  $^{**} p < 0.01$ ;  $^* p < 0.05$ ;  $^{\circ} p < 0.10$ .

Der Zusammenhang zwischen der Fähigkeit Gefühle zu erkennen ( $RME^*$ ) und allgemeinem Hilfehandeln ( $H$ ;  $\beta = 0.12^{**}$ ) blieb nach

Berücksichtigung der moralischen Selbstkontrolle (MD) zwar signifikant, wurde aber etwas schwächer ( $\beta = 0.10^{**}$ ). Die Signifikanz des Mediatoreffekts wurde mit Hilfe der Bootstrap-Technologie (Hayes, 2013) überprüft. Die angenommene Mediation durch Moral Disengagement, sowie der direkte und der indirekte Effekt von sozialer Wahrnehmung auf Hilfehandeln waren signifikant von Null verschieden. Es handelte sich somit um eine partielle Mediation, bei der 21% (Konfidenzintervall [10%, 36%]) des totalen Effekts von sozialer Wahrnehmung auf Hilfehandeln durch Moral Disengagement vermittelt wurden. Bezüglich der einzelnen Formen von Hilfehandeln fanden sich Mediatoreffekte in vergleichbarer Stärke und Ausprägung.

### Allgemeines Hilfehandeln

Prädiktor	B	Beta	t-Wert	95%-Konfidenzintervall		P
				Unteres	oberes	
Soz. Wahrn.	0.02	0.10	2.87	0.01	0.03	.00
Moral Diseng.	-0.32	-0.16	-4.94	-0.45	-0.19	.00

Tabelle 7 - Multiple lineare Regression zur Vorhersage von allgemeinem Hilfehandeln mit Hilfe von sozialer Wahrnehmungsfähigkeit und Moral Disengagement. *Bemerkung: Allgemeines Hilfehandeln (H), Soziale Wahrnehmung (RME\*), Moral Disengagement (MD).*

Auch zwischen affektiver moralischer Urteilskompetenz und Hilfehandeln nahm Moral Disengagement wie erwartet eine Mediatorrolle ein (siehe Abbildung 15 und Tabelle 9):

Der Zusammenhang zwischen allgemeinem Hilfehandeln (H) und einer Orientierung am eigenen Vorteil (Stufe 2;  $\beta = -0.07^*$ ) wurde nach Berücksichtigung von moralischer Selbstkontrolle als Mediator nicht mehr signifikant ( $\beta = -0.04$ ; s. Abbildung 15). Die angenommene Mediation durch Moral Disengagement, sowie der indirekte Effekt von Orientierung am eigenen Vorteil auf Hilfehandeln waren signifikant von Null verschieden (Bootstrap-Methode



(Hayes, 2013)). Es handelte sich somit um eine vollständige Mediation, bei der 45% (Konfidenzintervall [28%, 71%]) des totalen Effekts von Eigen-Interesse-Orientierung auf Hilfehandeln durch Moral Disengagement vermittelt wurden.

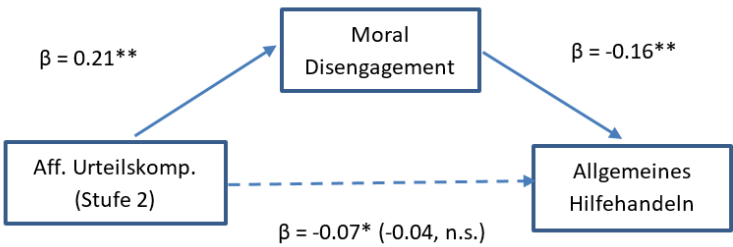


Abbildung 15 - Moral Disengagement als Mediator zwischen affektiver Urteilskompetenz (Stufe 2) und Hilfehandeln. *Bemerkung:*  $^{**}p < 0.01$ ;  $^*p < 0.05$ ;  $^{\circ}p < 0.10$ .

Allgemeines Hilfehandeln						
Prädiktor	B	Beta	t-Wert	95%-Konfidenzintervall		P
				Unteresoberes		
Stufe 2 Orient.	-0.09	-0.04	-1.16	-0.24	-0.06	.25
Moral Diseng.	-0.31	-0.16	-4.81	-0.44	-0.18	.00

Tabelle 8 - Multinomiale lineare Regression zur Vorhersage von allgemeinem Hilfehandeln mit Hilfe von Eigen-Interesse-Orientierung und Moral Disengagement. *Bemerkung:* Allgemeines Hilfehandeln (H), affektive Urteilskompetenz (Orientierung an Stufe 2), Moral Disengagement (MD).

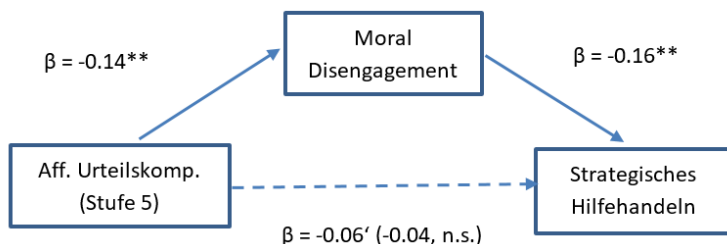


Abbildung 16: Moral Disengagement als Mediator zwischen affektiver Urteilskompetenz (Stufe 5) und strategischem Hilfehandeln.

Bemerkung: \*\*  $p < 0.01$ ; \*  $p < 0.05$ ; '  $p < 0.10$ .

Umgekehrt verlor sich der Trend zu mehr strategischem Hilfehandeln ( $H_s$ ) bei stärkerer Orientierung am Gemeinwohl (Stufe 5;  $\beta = 0.06$ ,  $p = 0.05$ ) nach Berücksichtigung von Moral Disengagement ( $\beta = 0.04$ , n.s.; s. Tabelle 9). Die angenommene Mediation durch Moral Disengagement, sowie der indirekte Effekt von Gemeinwohl-Orientierung auf strategisches Hilfehandeln waren signifikant von Null verschieden (Bootstrap-Methode (Hayes, 2013)). Es handelte sich somit um eine vollständige Mediation, bei der 38% (Konfidenzintervall [18%, 69%]) des totalen Effekts von Eigen-Interesse-Orientierung auf Hilfehandeln durch Moral Disengagement vermittelt wurden.

### Strategisches Hilfehandeln

Prädiktor	B	Beta	t-Wert	95%-Konfidenzintervall		P
				Unteres	oberes	
Stufe 5 Orient.	0.10	0.04	-1.27	-0.06	0.25	.19
Moral Diseng.	-0.32	-0.16	-4.73	-0.46	-0.19	.00

Tabelle 9 - Multiple lineare Regression zur Vorhersage von strategischem Hilfehandeln durch Gemeinwohl-Orientierung und Moral Disengagement. Bemerkung: Allgemeines Hilfehandeln ( $H$ ), affektive Urteilskompetenz (Orientierung an Stufe 5), Moral Disengagement (MD).

---

Insgesamt lässt sich somit bestätigen, dass Moral Disengagement nicht nur mit moralischer Kompetenz zusammenhängt, sondern als *Mediator* zwischen Kompetenz und Hilfehandeln steht.

### 3.4 Diskussion

Die vorliegende Studie kann einerseits zeigen, dass eine Kombination aus dem Reading the Mind in the Eyes Test (RME) und dem Moralischen Urteil Test (MUT) dazu geeignet ist, um die Moralkompetenz von deutschen Jugendlichen valide abzubilden. Andererseits kann sie die theoretisch formulierte Vermutung, dass sozio-moralische Sensitivität und Urteilskompetenz zwei unabhängige Aspekte moralischer Kompetenz sind, die in komplexer Wechselwirkung stehen, empirisch bestätigen. Schließlich leistet die Studie einen Beitrag zur Abbildung der Moralkompetenz deutscher Schüler, insbesondere im Zusammenhang mit prosozialem Verhalten und Moral Disengagement.

#### 3.4.1 Messen moralischer Kompetenz – eine methodische Analyse

Um moralische Kompetenz zu erfassen, ist es sinnvoll, ihre unterschiedlichen Komponenten mit eigenen Instrumenten zu erfassen (Jordan, 2007). Nur so kann man erkennen, an welcher Stelle des moralischen Handlungsprozesses eine Person Stärken oder Schwächen aufweist (Lind, 1993). Basierend auf Rests Vier-Komponenten-Modell moralischen Handelns kombinierte die vorliegende Arbeit zwei unterschiedliche Instrumente zur möglichst umfassenden Messung moralischer Kompetenz von deutschen Schülern: Während der Moralische Urteil Test (MUT) von Lind (1984) als Moraltest konzipiert ist, misst der Reading the Mind in the Eyes Test (RME) von Baron-Cohen und Kollegen (1997) soziale Wahrnehmung. Da diese einen wichtigen und basalen Aspekt moralischer Sensitivität darstellt, wurde sie in der vorliegenden Arbeit als Indikator verwendet.

##### *Der RME als Instrument für sozio-moralische Sensitivität*

Der *Reading the Mind in the Eyes Test (RME)* von Baron-Cohen und Kollegen (1997) ist ein ökonomisches Standard-Instrument zur Erfassung sozio-kognitiver Kompetenz (Bailey & Henry, 2008). Obwohl eine offizielle deutsche Fassung des RME existiert (Bölte,

2005), musste die Validität zweier Items angezweifelt werden, da jeweils nur eine deutliche Minderheit der befragten Schüler die abgebildeten Gefühle richtig erkannte, und die Items zusätzlich nicht zwischen mehr und weniger kompetenten Jugendlichen differenzierten. Hallerbäck und Kollegen (2009) stießen in der schwedischen Version des RME bei denselben Bildern auf vergleichbare Probleme. Es ist somit anzunehmen, dass diesem Phänomen kein Übersetzungsfehler der deutschen Version zu Grunde liegt. Da die Fotoqualität der beiden fraglichen Items extrem schlecht ist, kann man zusätzlich davon ausgehen, dass es sich nicht um eine intendierte sozio-kognitive Herausforderung handelt (s.a. Hallerbäck u. a., 2009). Aus diesem Grund wurden die zwei fraglichen Items zur Sicherung der Validität aus der Auswertung ausgeschlossen.

Da für den RME keine detaillierten Normen vorliegen (Bölte, 2005), wurde für die vorliegende Arbeit die Studie von Voracek und Dressler (2006) als Referenz-Studie verwendet, da sie im deutschsprachigen Raum mit Probanden zwischen 15 und 69 Jahren durchgeführt wurde. Sozio-kognitive Kompetenz (gemessen mit dem RME) steigt mit dem Alter an (Vetter, Leipold, Kliegel, Phillips, & Altgassen, 2013), weshalb die hier befragten Elf- bis Siebzehnjährigen die (bei Voracek und Dressler berichtete) durchschnittliche sozio-kognitive Kompetenz erwartungsgemäß nicht erreichen. Ihre Fähigkeit, Gefühle zu lesen, lag jedoch nur knapp unter der Referenz-Stichprobe, weshalb man bei den vorliegenden Ergebnissen von einer Replikation bekannter Prävalenzen sprechen kann. Wie bei Hallerbäck und Kollegen (2009) ist auch in der vorliegenden Studie die soziale Wahrnehmung nicht normalverteilt. Die vorliegende Arbeit kann ebenfalls den von Vetter und Kollegen (2013) gefundenen Anstieg sozio-kognitiver Kompetenz mit dem Alter replizieren. Außerdem bestätigt sie, dass Mädchen eine höhere Fähigkeit haben, Gefühle zu erkennen, als Jungen - ein Phänomen, das in vielen Studien berichtet wird (für einen Überblick siehe Vellante u. a., 2013).

Dass der RME nicht nur die soziale Wahrnehmung von Jugendlichen valide misst, sondern auch als Indikator für sozio-moralische

Sensitivität geeignet ist, zeigten seine Zusammenhänge mit den klassischen Korrelaten moralischer Kompetenz:

Moralische Sensitivität hängt einerseits mit *moralischem Verhalten* zusammen (Jordan, 2007; Rest, Thoma, & Edwards, 1997), weshalb der gefundene Zusammenhang zwischen den RME-Ergebnissen und sichtbarem Helfehandeln als ein Beleg für die Eignung des Instruments als Moraltest gewertet wurde: Schüler mit besserer sozialer Wahrnehmung halfen – aus Sicht ihrer Mitschüler – systematisch häufiger als weniger kompetente Jugendliche, indem sie andere trösteten oder sie vor Gemeinheiten schützten. Als zusätzlichen Beleg, dass die soziale Kognition im RME als Indikator sozio-moralischer Sensitivität dient, kann man den hier gefundenen negativen Zusammenhang mit Moral Disengagement (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996) werten, das mit einem Mangel an moralischem Verhalten einhergeht (Bandura, 2002): Schüler mit guter sozialer Wahrnehmung zeigten hier systematisch weniger Deaktivierung moralischer Selbstkontrolle als ihre weniger kompetenten Klassenkameraden. Aufgrund der gelungenen externen Validierung steht der Verwendung des RME zur Erfassung eines basalen Aspekts moralischer Sensitivität somit nichts entgegen.

#### *Der MUT als Instrument für moralische Urteilskompetenz*

Der *Moralisches Urteil Test (MUT)* von Lind (1984) ist ein Standard-Instrument zur Erfassung moralischer Urteilskompetenz. Die Schüler, die den Fragebogen *komplett* ausgefüllt hatten, erreichten zwar eine niedrigere kognitive Urteilskompetenz (C-Score) als die Referenzstichprobe (Lind, 1993, 2014a); nach konservativer Rekonstruktion der C-Scores von Schülern, denen nur ein oder zwei Antworten gefehlt hatten, konnten die Referenz-Prävalenzen jedoch repliziert werden. Zusätzlich muss berücksichtigt werden, dass die befragten Schüler den MUT am Ende eines 45-minütigen Fragebogens ausfüllten. Da Ermüdung den C-Score negativ beeinflusst (Lind, 2014b), verhalten sich die Prävalenzen der vorliegenden Studie – trotz etwas niedrigerer Werte als in Linds Referenz-

studie – erwartungskonform. Der MUT konnte die Urteilskompetenz der befragten Schüler also angemessen abbilden.

Ein weiterer Beleg für die interne Validität des MUT lag in der Qualität der verwendeten moralischen Dilemmata: Da die Attraktivität der verwendeten moralischen Argumente mit ihrer Kohlberg-Stufe zunahm, und die Präferenz benachbarter Stufen stärker zusammenhing als bei weiter entfernten Stufen, kann davon ausgegangen werden, dass die befragten Schüler die Dilemma-Situationen erkannten (Kohlberg, 1958, 1984). Ein weiterer Beleg für den MUT als valides Maß moralischer Urteilskompetenz ist der starke Zusammenhang zwischen kognitiver Urteilskompetenz und der Präferenz für postkonventionelle Argumente (Lind, 2008, 2014b), da sich kognitive und affektive Aspekte einer Fähigkeit in der Regel parallel entwickeln (Inhelder & Piaget, 1964).

Bei der externen Validierung des MUT zeigten sich unterschiedliche Zusammenhänge für kognitive und affektive Urteilskompetenz:

Schüler mit schwächerer *affektiver* Urteilskompetenz zeigten systematisch mehr Moral Disengagement und weniger Hilfehandeln: Wer stärker am eigenen Vorteil orientiert war (Stufe 2), oder sich weniger um das Gemeinwohl sorgte (Stufe 5 & 6), hatte größere Defizite in der moralischen Selbstkontrolle (mehr Moral Disengagement). Außerdem halfen Schüler mit unterdurchschnittlicher affektiver Urteilskompetenz ihren Klassenkameraden seltener als die kompetenteren Jugendlichen. Die externe Validität der Stufen-Scores im MUT als Maß für moralische Kompetenz kann somit angenommen werden.

Schüler mit hoher *kognitiver* Urteilskompetenz zeigten ebenfalls systematisch weniger Moral Disengagement als ihre Klassenkameraden. Eine ausgeprägte Fähigkeit, moralische Dilemma-Situationen unparteiisch und unabhängig von der eigenen Meinung zu beurteilen (hoher C-Score), ging also mit der aktiven Umsetzung eigener moralischer Werte (niedriges Moral Disenga-

gement) einher. Dies kann als Beleg für den MUT als valides Instrument zur Messung moralischer Urteilskompetenz dienen.

Die Kombination aus MUT und RME erwies sich somit insgesamt als passendes Instrument zur Messung moralischer Kompetenz von deutschen Jugendlichen.

### 3.4.2 Zusammenhänge zwischen den beiden Dimensionen moralischer Kompetenz

Moralkompetenz setzt sich aus zwei unabhängigen Dimensionen zusammen (Jordan, 2007), was die vorliegende Studie bestätigen kann: Sozio-kognitive Kompetenz und kognitive moralische Urteilskompetenz interkorrelierten nicht, was die Befunde von Malti und Kollegen (2010) unterstützt. Die beiden moralischen Kompetenzen treten jedoch nicht völlig abgekoppelt voneinander auf (Wellman & Miller, 2008), sondern interagieren auf komplexe Weise miteinander (Rest u. a., 1999). Dies zeigte sich auch in der vorliegenden Studie: Obwohl kein linearer Zusammenhang zwischen sozialer Wahrnehmung und kognitiver moralischer Urteilskompetenz bestand, argumentierten Schüler mit unterdurchschnittlicher Gefühlserkennung (RME) moralisch weniger kompetent (C-Score) als Schüler mit durchschnittlicher sozio-kognitiver Kompetenz, während diejenigen mit besonders guter sozialer Wahrnehmung am moralisch reifsten argumentierten. Zwischen affektiver Urteilskompetenz und sozialer Wahrnehmung fand sich sogar ein schwacher linearer Zusammenhang: Je besser die Fähigkeit ausgeprägt war Gefühle zu erkennen, desto stärker orientierte sich der Jugendliche am Gemeinwohl (Stufe 5), und desto stärker lehnte er eine Orientierung am eigenen Vorteil (Stufe 2) ab.

Insgesamt wiesen Schüler mit überdurchschnittlicher sozio-moralischer Sensitivität somit eine höhere Urteilskompetenz auf. Das bestätigt, dass es sich bei sozio-moralischer Sensitivität und moralischer Urteilskompetenz um *unabhängige* Aspekte *desselben* Konstrukts – moralischer Kompetenz – handelt. Zugleich belegt dieser Befund noch einmal, dass RME und MUT sich gut eignen,



um die moralische Kompetenz von Jugendlichen adäquat abzubilden.

### 3.4.3 Befunde zur Moralkompetenz deutscher Schüler

Mädchen waren in der vorliegenden Studie durchweg moralisch kompetenter: Einerseits zeigten sie eine höhere moralische Sensitivität, andererseits argumentierten sie moralisch kompetenter und weniger parteiisch als Jungen (kognitive Urteilskompetenz). Außerdem bevorzugten Mädchen postkonventionelle und Konventionen-orientierte Argumente stärker als Jungen, und lehnten umgekehrt präkonventionelle, auf direkter Reziprozität basierende Argumente stärker ab (affektive Urteilskompetenz). Diese Ergebnisse unterstützen zahlreiche Befunde neuerer Zeit, die hinsichtlich moralischer Kompetenz Geschlechtsunterschiede zu Gunsten von Frauen berichten (z.B. Bebeau, 2002; Gibbs u. a., 2007; Hallerbäck u. a., 2009; Vellante u. a., 2013). Inwiefern dies auf Unterschiede in der Sozialisation oder in der kognitiven Entwicklung zurückzuführen ist, kann zum aktuellen Zeitpunkt nicht beantwortet werden (Vetter u. a., 2013).

Das Alter der Befragten hatte zwar einen positiven Einfluss auf moralische Sensitivität, nicht aber auf moralische Urteilskompetenz:

Im Einklang mit Befunden von Vetter und Kollegen (2013) konnte die vorliegende Studie zeigen, dass sich *soziale Wahrnehmung* nicht nur im Kindes- sondern auch im Heranwachsenden-Alter fortlaufend weiterentwickelt. Zu Grunde liegen möglicherweise automatische Entwicklungsprozesse der visuellen Wahrnehmung (Gao, Maurer, & Nishimura, 2010) oder anderer Dimensionen der Informationsverarbeitung.

*Moralische Urteilskompetenz* hing dagegen nicht mit dem Alter zusammen: Weder die Fähigkeit, Situationen unparteiisch und fair zu beurteilen (kognitive Urteilskompetenz), noch die Orientierung an postkonventionellen Argumenten (affektive Urteilskompetenz)

stieg automatisch an. Lediglich die Orientierung am eigenen Vorteil (Stufe 2) – also eine besonders unreife Form affektiver Urteilskompetenz – verringerte sich, je älter die befragten Schüler waren. Die besuchte *Klassenstufe* beeinflusste moralische Urteilskompetenz dagegen systematisch: Mit höherer Stufe stieg einerseits die Orientierung an postkonventionellen Argumenten und die Ablehnung präkonventioneller Argumente (affektive Urteilskompetenz). Andererseits hatte die besuchte Klassenstufe einen starken Einfluss auf die Fähigkeit, unabhängig von der eigenen Meinung moralisch kompetent zu argumentieren (kognitive Urteilskompetenz). Weil moralische Urteilskompetenz – trotz des engen Zusammenhangs von Alter und Klassenstufe – kaum vom Alter der Schüler beeinflusst wurde, kann diese Studie bestätigen, dass nicht das Alter an sich eine Entwicklung der Urteilskompetenz bewirkt, sondern die sozialen und institutionellen Lernerfahrungen (Lind, 1998). Dass die befragten Zehntklässler eine deutlich höhere kognitive Urteilskompetenz aufwiesen als die Schüler der Mittelstufe, die sich stufenweise kaum unterschieden, unterstützt außerdem die Vermutung von Colby und Kohlberg (1987), dass es mehrere Jahre in Anspruch nimmt, bis die Entwicklung moralischer Urteilskompetenz wahrnehmbar – und messbar – wird.

Zusammenfassend konnte gezeigt werden, dass sich die moralische Kompetenz in der Jugend weiterentwickelt: Während sich moralische Sensitivität automatisch mit dem Alter zu entwickeln scheint, scheint die Weiterentwicklung moralischer Urteilskompetenz langsamer voranzuschreiten und abhängig von passenden Lerngelegenheiten zu sein, die im Schulkontext nicht zwingend geboten werden.

### 3.4.4 Zusammenhänge zwischen moralischem Verhalten und moralischer Kompetenz deutscher Jugendlicher

Moralische Kompetenz hängt sowohl mit prosozialem Verhalten, als auch mit der aktiven Anwendung eigener moralischer Werte

zusammen: In ihrer Metaanalyse konnten Underwood und Moore (1982) diese Annahme mit prosozialem Handeln in Form von Hilfsbereitschaft bestätigen. Auch die vorliegende Studie konnte diese Zusammenhänge replizieren: Höhere Hilfsbereitschaft ging mit besserer sozialer Wahrnehmung und höherer affektiver Urteilskompetenz einher. Dies unterstützt die gängige Meinung, dass höhere moralische Kompetenz moralischeres Verhalten nach sich zieht (z.B. Izard u. a., 2001; Lind, 2014; Underwood & Moore, 1982).

Eine bessere *soziale Wahrnehmung* hing in dieser Studie erwartungsgemäß mit mehr Hilfehandeln zusammen – unabhängig von den sozialen Kosten, die der Helfer jeweils auf sich nahm. Das bestätigt zunächst zahlreiche Befunde, nach denen unterschiedliche Aspekte moralischer Sensitivität mit prosozialem Verhalten einhergehen (Jordan, 2007; Rest u. a., 1997; Underwood & Moore, 1982), und kann diesen Zusammenhang auf die Fähigkeit, Gefühle anderer Menschen zu erkennen, ausweiten. Doch auch wenn die vorliegende Studie zeigt, dass soziale Wahrnehmung im Jugendalter mit mehr prosozialem Verhalten und einer besseren Anwendung geltender moralischer Normen zusammenhängt, kann nicht ausgeschlossen werden, dass Jugendliche ihre sozio-moralische Sensitivität *missbrauchen* können, um funktionale Aggression geschickt im Kontext zu platzieren. Eine Schulung der sozialen Wahrnehmung um präventiv Gewalt vorzubeugen und moralisches Verhalten zu provozieren, kann aus den vorliegenden Ergebnissen daher nicht abgeleitet werden. Aus diesem Grund sollte die zukünftige Forschung die Zusammenhänge zwischen sozialer Wahrnehmung und *aggressivem* Verhalten analysieren. Dabei sollte ein besonderes Augenmerk auf diejenigen gelegt werden, die Aggression gezielt und manipulativ einsetzen – beispielsweise die Mobbing-Täter.

Während soziale Wahrnehmung mit jeder Form von Hilfehandeln zusammenhing, gingen unterschiedliche Niveaus *affektiver Urteils-kompetenz* mit unterschiedlichen Formen von Helfen einher: Wer besonders stark am *eigenen* Vorteil orientiert war (Stufe 2), zeigte nicht nur insgesamt weniger Hilfehandeln; er griff insbesondere

seltener als seine Klassenkameraden zu *High-Cost*-Hilfe-Strategien. Das ist eingängig, da kostspieliges Helfen den eigenen Stand in der Klasse am stärksten gefährdet, und somit ein hohes Risiko in sich birgt (Greitemeyer, Fischer, Kastenmüller, & Frey, 2006). Wer sich umgekehrt besonders stark am Gemeinwohl orientierte (Stufe 5), half nicht grundsätzlich mehr als andere, griff aber besonders häufig zu strategischem Hilfehandeln: Er „kümmerte sich darum, dass die anderen Schüler mit ihren Gemeinheiten aufhören“, ohne besonders häufig Trost zu spenden oder den Aggressoren konfrontativ Einhalt zu gebieten. Helfen Personen mit hoher affektiver Urteilskompetenz also nicht mehr, sondern effizienter, zum Beispiel indem sie Hilfe holen, Streitpunkte beseitigen oder im Hintergrund Gespräche mit allen Beteiligten führen? Um diese Vermutung zu bestätigen, wäre es notwendig, in einer weiteren Studie mehr Facetten von Hilfehandeln zu erfassen. Andererseits sollte erhoben werden, ob ihr angewandtes Hilfehandeln *erfolgreich* ist.

Im Gegensatz zu den anderen beiden moralischen Konstrukten hing *kognitive Urteilskompetenz* in der vorliegenden Studie gar nicht mit Hilfehandeln zusammen. Dies widerspricht zunächst der theoretischen Annahme, dass moralische Kompetenz zu moralisch „besserem“ Verhalten führt. Der aktuelle Forschungsstand weist jedoch darauf hin, dass der direkte Zusammenhang zwischen moralischer Argumentationskompetenz und Verhalten relativ klein ist: Jordan (2007) berichtet in einer Überblicksarbeit, dass weniger als 15% der Varianz in moralischem Verhalten durch Urteilskompetenz erklärbar sind, was verschiedene Studien durch schwache Zusammenhänge zwischen moralischer Urteilskompetenz und prosozialem Handeln bestätigen (Rest, Narvaez, Bebeau, & Thoma, 1999; Rest u. a., 1997). Vielmehr ist moralische Urteilskompetenz zwar notwendig, jedoch bei weitem nicht hinreichend, um moralisches Verhalten zu bewirken (Thoma, Rest, & Davison, 1991), weshalb Blasi (1983) von einer Lücke zwischen moralischer Urteilskompetenz und tatsächlichem moralischem Verhalten spricht. Es ist also anzunehmen, dass ein Zusammenhang zwischen dem Gesamtkonstrukt Urteilskompetenz und Hilfehandeln

nur mäßig ausfällt. Möglicherweise hängt die systematisch-kognitive Argumentationskompetenz dabei tatsächlich weniger mit prosozialem Verhalten zusammen, als ihr affektives Gegenstück.

Andererseits erfasste die vorliegende Arbeit prosoziales Verhalten objektiver als Rest und Kollegen (Rest u. a., 1997), indem sie sich ausschließlich auf Fremdeinschätzungen durch alle Klassenkameraden hinsichtlich dreier Formen von Hilfe-Handeln stützte, anstatt Selbsteinschätzungen abzufragen. Bei Fremdnominierungen werden jedoch nur diejenigen genannt, die den Mitschülern besonders stark auffallen (Gresham, 1981); unauffälligeres oder indirektes Helfen ist per Fremdnominierung dagegen nur schwer erfassbar, da die Mitschüler dieses häufig nicht wahrnehmen (Carlo, Hausmann, Christiansen, & Randall, 2003). Es ist also ebenfalls möglich, dass die Fähigkeit, in moralisch kritischen Situationen unparteiisch zu argumentieren, mit einer anderen Form von Hilfsbereitschaft zusammenhängt, als die vorliegende Studie gemessen hat

Tatsächlich gibt es Hinweise dafür, dass moralische Urteilskompetenz mit unauffälligerem prosozialem Verhalten zusammenhängt. Harris und Kollegen (1976) zeigen, dass moralische Argumentationskompetenz stark mit gruppendynamisch unauffälligem Verhalten wie „zuverlässig allen behilflich sein“ oder „den Lehrer auf eine Ungerechtigkeit hinweisen“ zusammenhängt, während es keine Zusammenhänge gibt mit gruppendynamisch auffälligem Verhalten wie „einem neuen Mitschüler helfen, sich in der Klasse zu integrieren“ oder „für jemanden eintreten, den andere ärgern“. Es ist also denkbar, dass kognitive Urteilskompetenz unauffälligeres prosoziales Handeln bewirkt, als in der vorliegenden Studie gemessen wurde.

Der fehlende Zusammenhang zwischen Hilfehandeln und dem C-Score als Maß für kognitive Urteilskompetenz ist in der vorliegenden Studie also keinesfalls als Validitäts-Einschränkung zu werten. Zukünftige Forschung sollte hier jedoch ansetzen, um genauer zu erfassen, welchen Beitrag die beiden Komponenten moralischer

Urteilskompetenz im Zusammenhang mit welcher Art von moralischem Verhalten leisten.

### 3.4.5 Moral Disengagement als Mediator zwischen moralischer Kompetenz und moralischem Verhalten

Eine geringere moralische Selbstkontrolle (höheres Moral Disengagement) ging in der vorliegenden Stichprobe nicht nur mit weniger Moralkompetenz einher. Zugleich fungierte sie als *Mediator* zwischen sozialer Wahrnehmung bzw. affektiver Urteilskompetenz und Hilfehandeln. Dieses Ergebnis erweitert einerseits die Befunde von Detert und Kollegen (2008), nach denen Moral Disengagement den Effekt anderer moralischer Fähigkeiten und Einstellungen auf moralisches Verhalten vermittelt, auf die hier untersuchte moralische Kompetenz. Andererseits kann diese Studie dazu beitragen zu verstehen, an welchen Stellen im moralischen Entscheidungsprozess moralische Selbstkontrolle wirken kann: Da Moral Disengagement den Effekt *beider* Komponenten moralischer Kompetenz beeinflusste, scheint es sowohl moralische Sensitivität zu dämpfen – und so dazu zu führen, dass moralische Probleme *unbewusst* schlechter erkannt werden – als auch die affektive moralische Urteilskompetenz zu reduzieren – und so dazu zu führen, dass moralische Bedenken mit Hilfe von Ausreden *bewusst* ausgeräumt werden (Detert u. a., 2008). In diesem Sinne kann diese Studie die Vermutung von Pedersen (2009) bestätigen, dass individuelle Lernprozesse, wie Moral Disengagement einen darstellt, die Wirksamkeit moralischer Kompetenz merklich beeinflussen können.

Zusätzlich lieferte die vorliegende Studie Hinweise darauf, dass sich der Zusammenhang zwischen moralischer Kompetenz und moralischer Selbstkontrolle potenziert, wenn zwei Begabungen zugleich auftreten: Schüler, die *sowohl* überdurchschnittliche kognitive Urteilskompetenz (C-Score) *als auch* überdurchschnittliche sozio-kognitive Kompetenz (RME) besaßen, zeigten systematisch weniger Moral Disengagement als Schüler, die nur eine (oder kei-

ne) überdurchschnittliche moralische Kompetenz aufwiesen. Jugendliche mit diesen beiden überdurchschnittlichen Kompetenzen hatten also einerseits höhere moralische Standards, und blieben diesen andererseits eher treu als ihre Mitschüler. Eine Kombination von sozio-kognitiver Kompetenz und der Fähigkeit, unparteiisch und fair zu entscheiden, scheint ein größerer Schutz vor einer Deaktivierung eigener moralischer Werte zu sein, als eine der beiden moralischen Fähigkeiten ihn alleine bieten kann.

### 3.4.6 Einschränkungen und Ausblick

Neben den abschließend diskutierten Einschränkungen der verwendeten Instrumente und Methoden, die allen Studien der vorliegenden Arbeit gemein sind (S. 195), sind folgende Punkte zu erwähnen:

Eine Einschränkung der hier überprüften Methode zur Erfassung moralischer Kompetenz von Jugendlichen – die sie mit zahlreichen Studien zu diesem Forschungsbereich gemein hat – ist die Tatsache, dass nur *ein* basaler Aspekt (nämlich die soziale Wahrnehmung) als Indikator moralischer Sensitivität abgebildet wird. Hier könnten Folgestudien ansetzen, um Verfahren zu entwickeln, die bei gleicher Testgüte und ähnlichem Umfang und Aufwand sozio-moralische Sensitivität umfassender messen.

Eine weitere Einschränkung der vorliegenden Studie ist die Tatsache, dass die befragten Schüler alle ein Gymnasium besuchten – auch wenn sie auf verschiedene Schulen in sozio-ökonomisch unterschiedlichen Einzugsbereichen gingen. Die bisherige Forschung zeigt zwar nichts Gegenteiliges an, die Eignung des vorgestellten zusammengesetzten Instruments zur Messung moralischer Kompetenz von Jugendlichen *anderer* Schularten kann jedoch nicht garantiert werden. Die vorliegenden Befunde sollten daher auf Basis einer Schulart-übergreifenden Stichprobe überprüft werden.

Zusätzlich ist zu berücksichtigen, dass das hier verwendete externe Validitätskriterium (fremdnominiertes Hilfehandeln) zwar sozial

erwünschte Antworten ausschließt, möglicherweise jedoch unauffällige Formen von prosozialem Schülerverhalten nicht erfasst. Für zukünftige Evaluationen von Moral-Kompetenz-Instrumenten sollte daher über alternative Arten, Hilfehandeln zu erfassen, nachgedacht werden. Im Schulkontext wäre ein Möglichkeit, zusätzlich Lehrerurteile einzuholen (Malti u. a., 2010). Alternativ würden Peer-Ratings, bei denen *jeder einzelne* Mitschüler hinsichtlich seines prosozialen Verhaltens eingeschätzt werden muss, zwar zeitaufwendiger als die hier verwendeten Peer-Nominierungen, könnten jedoch mehr Informationen über unauffällig helfende Jugendliche liefern.

### 3.4.7 Fazit

Trotz dieser Einschränkungen konnte die vorliegende Studie bestätigen, dass sich ein zusammengesetztes Instrument aus dem Moralisches Urteil Test (MUT) und dem Reading the Mind in the Eyes Test (RME) dazu eignet, die moralische Kompetenz von deutschen Jugendlichen abzubilden – auch im Zusammenhang mit moralischem Verhalten und moralischer Selbstkontrolle. Außerdem konnte erstmals gezeigt werden, dass Moral Disengagement ein Mediator des Zusammenhangs zwischen Moralkompetenz und moralischem Verhalten ist.



## Zwischenfazit

Dank der beiden vorangegangenen Kapitel steht nun ein Instrument zur Verfügung, das die moralische Kompetenz von deutschen Jugendlichen, bestehend aus moralischer Urteilskompetenz und sozio-moralischer Sensitivität, zuverlässig abbildet. Einer Erfassung der Zusammenhänge zwischen moralischen Fähigkeiten und Mobbing-Verhalten steht nun nichts mehr im Wege.

Die vorliegende Studie beschäftigt sich daher mit der grundlegenden Frage, inwiefern bestimmte moralische Fähigkeiten charakteristisch für Schüler mit einer Mobbing-unterstützenden bzw. einer Mobbing-eindämmenden Rolle sind.



## 4 Denn sie wissen (nicht), was sie tun...?

### Moralische Fähigkeiten als distinkte Merkmale von Verteidigern und Probully-Schülern

*Einleitung.* Die vorliegende Studie untersuchte, inwiefern moralische Fähigkeiten (sozio-moralische Sensitivität, moralische Urteilskompetenz und Moral-Disengagement) Schüler davor schützen, in Mobbing-Situationen eine Probully-Rolle anzunehmen, und ob sie umgekehrt die Übernahme einer Verteidiger-Rolle unterstützen. Zusammenhänge zwischen moralischen Fähigkeiten auf Klassenebene und der Auftretenshäufigkeit von Mobbing wurden analysiert. Erstmals wurden dabei die sozio-moralische Sensitivität, die moralische Urteilskompetenz und mangelnde moralische Selbstkontrolle in Form von Moral Disengagement gemeinsam berücksichtigt. *Methode.* Hierfür beantworteten 282 Schüler (11 bis 17 Jahre, 52% männlich) Fragebögen zu ihren moralischen Fähigkeiten und zu Mobbing-Aktivitäten in ihrer Klasse. Mittels Fremdnominierungs-Verfahren wurde jedem Schüler eine aktive Rolle als Verteidiger oder Probully-Schüler, oder eine nicht-aktive Rolle zugeteilt. *Ergebnisse.* Probully-Schüler wiesen systematische moralische Defizite auf, während Verteidiger durchschnittliche bis überdurchschnittliche moralische Fähigkeiten hatten. Multinomiale logistische Regressionsanalysen zeigten, dass Defizite in allen drei moralischen Fähigkeiten eine Probully-Rolle vorhersagten; umgekehrt charakterisierten hohe moralische Urteilskompetenz

und wenig Moral Disengagement die Verteidiger-Rolle. Auf Klassenebene hing höhere moralische Urteilskompetenz mit weniger Mobbing zusammen. *Schlussfolgerung.* Diese Ergebnisse können bisherige Befunde ausweiten und deuten auf eine wichtige Rolle moralischer Fähigkeiten im Zusammenhang mit Mobbing hin. Die Funktion moralischer Fähigkeiten als Schutz vor Probully-Verhalten und als Motivation von Verteidigerverhalten wird diskutiert. Implikationen für Prävention und Intervention von Mobbing werden am Ende der Arbeit (S. 193) erörtert.

## 4.1 Einleitung

In Mobbing Situationen treffen nicht nur soziale Klassennormen und individuelle Vorstellungen von Freundschaft und Interaktion aufeinander, sondern auch moralische Konzepte von Gerechtigkeit und Fairness (Killen, Lee-Kim, McGlothlin, Stangor, & Helwig, 2002; Nucci, Krettenauer, & Narvaez, 2008).

### 4.1.1 Mobbing-Unterstützer, Mobbing-Bekämpfer und Nicht-Aktive

Während ein Drittel der Klasse das Mobbing-Geschehen aktiv und offen vorantreibt, halten die meisten Jugendlichen es für unfair und moralisch falsch, wenn die Probully-Gruppe ein einzelnes Opfer systematisch und über einen längeren Zeitraum hinweg schikaniert (Kollerová, Janošová, & Říčan, 2015; Obermann, 2011; Thornberg & Jungert, 2013), um so den eigenen sozialen Status zu erhöhen (s. Juvonen & Graham (2014) für einen aktuellen Überblick). Betrachtet man jedoch die Reaktionen der Mitschüler in konkreten Mobbing-Situationen (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996; Schäfer & Korn, 2004), wird erkennbar, dass sich die positive moralische Einstellung der Schüler nicht automatisch in Verhalten übersetzt: Nur

etwa ein Viertel der Klassenkameraden versuchen als Verteidiger aktiv und offensichtlich das Opfer zu schützen, und so das Mobbing einzudämmen. Dagegen handelt fast die Hälfte der Schüler entgegen ihrer eigenen moralischen Wertvorstellungen, wenn sie dem Opfer nicht helfen, obwohl sie erkennen, dass Mobbing unfair ist (Menesini u. a., 1997; Whitney & Smith, 1993). Diese Schüler werden in der vorliegenden Arbeit als „nicht-aktiv“ bezeichnet, auch wenn sie den Mobbing-Prozess möglicherweise implizit oder unauffällig beeinflussen (Pronk, Goossens, Olthof, De Mey, & Willemsen, 2013; Salmivalli u. a., 1996; Sentse, Veenstra, Kiuru, & Salmivalli, 2015).

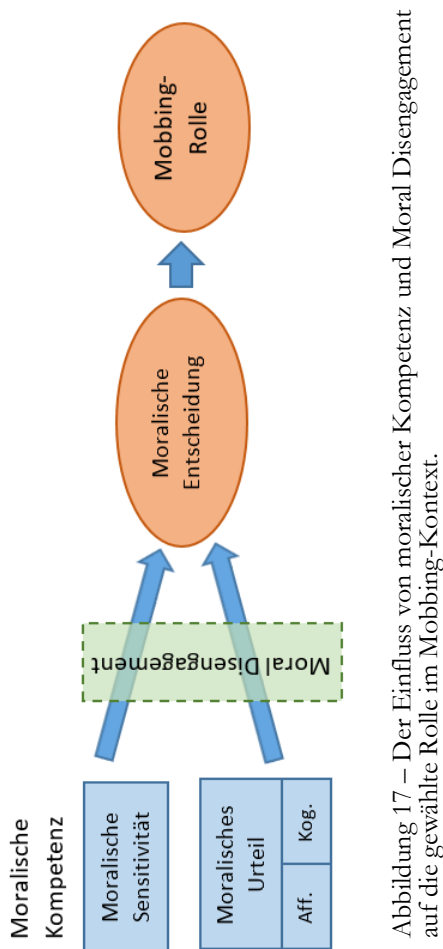
Im Gegensatz zum nicht-aktiven Verhalten sind beide Formen von *aktivem* und *salientem* Verhalten – Probully- und Verteidigerverhalten – in Mobbing-Situationen von Bedeutung, weil nur sie die Problematik verfestigen oder eindämmen können (Scholte, Sentse, & Granic, 2010). Deshalb ist es wichtig zu verstehen, was Jugendliche dazu bringt, sich so zu verhalten, dass sie Mobbing entweder anspornen oder aufhalten (Sentse u. a., 2015). Aufbauend auf dieser Fragestellung unterscheidet die vorliegende Studie zwischen Probully-Schülern, Verteidigern und Nicht-Aktiven.

#### 4.1.2 Moralische Fähigkeiten und die Mobbing-Rolle

Obwohl Mobbing als moralische Herausforderung für die Mitschüler gilt (s. S. 11 ff.), sind die *moralischen* Ursachen von Mobbing-unterstützendem bzw. eindämmendem Verhalten bisher nur wenig erforscht worden (einen guten Überblick über bisherige Erkenntnisse geben Gini, Pozzoli, & Hymel, 2013; Sticca & Perren, 2015). Unterschiedliche Befunde legen nahe, dass moralische Stärken und Schwächen individuelle Unterschiede im Mobbing-Verhalten von Jugendlichen erklären können: Während moralische Defizite aggressives Mobbingverhalten vorhersagen (z.B. Gini, Pozzoli, & Hymel, 2014; Gutzwiller-Helfenfinger, 2015; Perren & Gutzwiller-Helfenfinger, 2012; Sticca & Perren, 2015; Thornberg & Jungert, 2013), scheint Verteidigerverhalten einer bestimmten moralischen Haltung (Pronk, Olthof, & Goossens, 2014; Walker, 2013) und einem bestimmten moralischen Verant-

wortungsbewusstsein zu entspringen (H. W. Bierhoff, Klein, & Kramp, 1991; Thornberg & Jungert, 2013).

Hier möchte die vorliegende Studie ansetzen, indem sie systematisch analysiert, inwiefern moralische Fähigkeiten die Probully- bzw. die Verteidiger-Rolle vorhersagen und welchen Beitrag die moralische Atmosphäre in der Klasse zum Auftreten von Mobbing leistet.



Unter „moralischen Fähigkeiten“ versteht die vorliegende Studie einerseits sozio-moralische Sensitivität und moralische Urteils-kompetenz (also moralische Kompetenz in der Tradition der kognitiven Entwicklungstheorie (vgl. Kohlberg, 1974; Narvaez & Rest, 1995)), andererseits Moral Disengagement als Maß für fehlende moralische Selbstkontrolle (vgl. Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996).

*Sozio-moralische Sensitivität* beschreibt dabei die Fähigkeit, moralisch relevante soziale Situationen zu erkennen und zu verstehen (Thornberg & Jungert, 2013). *Moralische Urteils-kompetenz* beschreibt dagegen die Fähigkeit, in moralisch relevanten Situationen die idealtypische Verhaltensweise zu identifizieren (Rest, 1983), indem differenzierte, abstrakte und universelle moralische Prinzipien abgerufen werden (Bebeau, 2002). Sie setzt sich einerseits aus der *affektiven* Bindung an sechs unterschiedliche moralische Prinzipien und andererseits aus *kognitiv-strukturellen* Denkmustern zusammen (Kohlberg, 1974; Lind, 1992).

Moralische Sensitivität und Urteils-kompetenz bilden gemeinsam die Grundlage für eine (mehr oder weniger) moralische Handlungsentscheidung (H.-W. Bierhoff, 2004). Die moralische Selbstkontrolle (Moral Disengagement) bestimmt als Mediator darüber, inwiefern diese beiden Kompetenzen (und andere moralische Fähigkeiten) kontext-unabhängig angewendet werden (können)<sup>24</sup> (Bandura u. a., 1996; Detert, Treviño, & Sweitzer, 2008; Pedersen, 2009).

*Moralische Kompetenz im Zusammenhang mit Mobbing-eindämmendem und Mobbing-unterstützendem Verhalten*

Der Beitrag, den moralische Kompetenz (in ihrer traditionellen Definition) zu aktivem Verhalten in Mobbing-Situationen leistet, ist bisher weitgehend unerforscht.

---

<sup>24</sup> Vgl. Kapitel 3

Während vielfach belegt ist, dass sozio-moralische Sensitivität mit prosozialem Verhalten einhergeht<sup>25</sup> (Decety, Michalska, & Kinzler, 2012; Jordan, 2007), gibt es zum Zusammenhang zwischen mit aktivem Verhalten in Mobbing-situationen nur einen Befund: Thornberg und Jungert (2013) können zeigen, dass Verteidiger-Verhalten mit höherer sozio-moralischer Sensitivität zusammenhängt. Baumert und Kollegen (2013) berichten zusätzlich, dass die Sensitivität, moralische Normbrüche zu erkennen, sowohl mit Hilfehandeln, als auch mit Zivilcourage zusammenhängt. Umgekehrt zeigen sie, dass Probully-Verhalten mit niedrigerer sozio-moralischer Sensitivität zusammenhängt. Diesen Befund unterstützen Gini und Kollegen (2007), wenn sie zeigen, dass aggressives Mobbing-Verhalten unter Jugendlichen negativ mit Perspektivenübernahme zusammenhängt<sup>26</sup>, einem weiteren Aspekt sozio-moralischer Sensitivität. Für die vorliegende Studie ist daher zu erwarten, dass Verteidiger eine besonders hohe sozio-moralische Sensitivität aufweisen, während die Probully-Gruppe eine besonders niedrige Sensitivität aufweisen sollte.

Zum Zusammenhang zwischen moralischer Urteilskompetenz und aktivem Verhalten in Mobbing-situationen ist die Befundlage weniger eindeutig: Empirisch belegt ist, dass kontextabhängige moralische Urteilskompetenz (also die Fähigkeit fiktive Mobbinghandlungen als unmoralisch zu beurteilen), nur wenig Einfluss auf prosoziales bzw. antisoziales Verhalten von Schülern in Mobbing-Situationen hat (Malti, Gasser, & Buchmann, 2009; Perren & Sticca, 2011; Thornberg, Thornberg, Alamaa, & Daud, 2014). Dagegen gibt es zahlreiche Hinweise darauf, dass kontextunabhängige

---

<sup>25</sup> Vgl. Kapitel 3

<sup>26</sup> Zwar argumentieren viele Forscher, dass der Erfolg von Mobbing-Tätern unter anderem von ihren sozio-kognitiven Fähigkeiten abhängt (Hawley, 1999; Stoiber & Schäfer, 2013), da sie dazu in der Lage sein müssen, das verletzlichste Individuum als Opfer auszusuchen (Sutton, Smith, & Swettenham, 1999). Hierzu gibt es kontroverse empirische Befunde (z.B. Gini, 2006; Gini, Albiero, Benelli, & Altoè, 2007). Da in der vorliegenden Studie nicht der Täter an sich, sondern die gesamte Probully-Gruppe als aggressive Akteure im Mobbing-Geschehen von Interesse ist, wird diese Diskussion hier jedoch nicht weiter verfolgt.



moralische Urteilskompetenz im Allgemeinen negativ mit aggressivem Verhalten zusammenhängt, auch wenn diese Korrelationen in nicht-delinquenten Stichproben (wie z.B. Schulklassen) schwächer ausfallen (Van der Velden, Brugman, Boom, & Koops, 2010). Es zeigt sich, dass aggressive Jugendliche eine niedrigere kognitive Urteilskompetenz aufweisen und ihre affektive moralische Argumentation sich stärker an eigenen Interessen orientiert (Stams u. a., 2006). Rutten und Kollegen (2011) finden im Mannschaftssport Zusammenhänge zwischen höherer affektiver Urteilskompetenz und weniger antisozialem Verhalten. Obwohl es viele Veröffentlichungen zu den Zusammenhängen zwischen kontextunabhängiger moralischer Urteilskompetenz und aggressivem und delinquentem Verhalten gibt, fehlen Befunde im Zusammenhang mit Mobbing unter Jugendlichen. Die vorliegende Studie erwartet zwischen kontextunabhängiger moralischer Urteilskompetenz und aggressivem Probully-Verhalten in Analogie zu bisherigen Forschungsergebnissen einen negativen Zusammenhang, da Mobbing eine besondere Form von Aggression ist, die mit der Missachtung sozialer und moralischer Normen einhergeht.

Umgekehrt berichtet Krivel-Zacks (1995), dass affektive moralische Urteilskompetenz positiv mit prosozialem Verhalten im Klassenzimmer zusammenhängt. Rutten und Kollegen (2011) bestätigen diesen Befund für den Mannschaftssport. Daher für diese Studie angenommen, dass Verteidiger eine höhere affektive Urteilskompetenz erreichen als die anderen Schüler, während über ihre kognitiv-strukturelle Urteilskompetenz auf Basis des bisherigen Forschungsstandes noch keine Aussage getroffen werden kann.

Beide Aspekte moralischer Kompetenz, sozio-moralische Sensitivität und moralische Urteilskompetenz, scheinen also mit aktivem Verhalten in Mobbing-Situationen zusammenzuhängen, wobei der Probully-Gruppe grundsätzlich größere Defizite zugeschrieben werden können. Ein vergleichbares Muster zeigt sich hinsichtlich der moralischen Selbstkontrolle.

*Moralische Selbstkontrolle im Zusammenhang mit Mobbing-eindämmendem und Mobbing-unterstützendem Verhalten*

Die Forschung zu Zusammenhängen zwischen Moral Disengagement (als Maß für mangelnde moralische Selbstkontrolle) und Mobbing-Verhalten hat sich bereits etabliert (vgl. Gini u. a., 2014):

Hohes Moral Disengagement geht einher mit unmoralischem, aggressivem Verhalten, insbesondere mit Probully-Verhalten. Im Mobbing-Kontext stellt es daher einen guten Prädiktor für Probully-Verhalten dar (Gini u. a., 2014; Menesini, Palladino, & Nocentini, 2015; Obermann, 2011).

Zwischen Verteidiger-Verhalten und Moral Disengagement findet sich umgekehrt ein negativer Zusammenhang (Thornberg & Jungert, 2013). Es gibt Befunde, dass Moral Disengagement sowohl mit so genanntem Low-Cost-Hilfehandeln zusammenhängt (z.B. das Opfer trösten) (Baumert u. a., 2013; Greitemeyer, Fischer, Kastenmüller, & Frey, 2006), als auch mit High-Cost-Hilfeverhalten (z.B. den Aggressoren sagen, dass sie aufhören sollen) (Padilla-Walker & Fraser, 2014). Da Verteidiger in Mobbing-Situationen sowohl sozial kostspielige als auch sozial günstige Hilfe leisten, ist auf jeden Fall davon auszugehen, dass die aktiven Verteidiger in der vorliegenden Studie niedrigeres Moral Disengagement aufweisen als ihre Klassenkameraden.

*Moralische Fähigkeiten auf Klassenebene und ihr Einfluss auf Mobbing*

Da Mobbing ein Gruppenphänomen ist, das sowohl durch individuelle Einstellungen und Fähigkeiten, als auch durch Gruppen-Normen und Kontextfaktoren beeinflusst wird (Hymel, Schonert-Reichl, Bonanno, Vaillancourt, & Rocke Henderson, 2010; Menesini u. a., 2015), kann man erwarten, dass zusätzlich zu individuellen moralischen Fähigkeiten, auch die moralische Kultur im Klassenzimmer das Verhalten in Mobbing-Situationen beeinflusst. Tatsächlich nehmen hinsichtlich bestimmter moralischer Konstrukte nicht nur die individuelle Ausprägung, sondern auch das

durchschnittliche Klassenniveau Einfluss auf Mobbingverhalten und Mobbinghäufigkeit (z.B. Hymel u. a., 2010; Menesini u. a., 2015; Pozzoli, Gini, & Vieno, 2012a). Empirisch belegt ist, dass eine gute moralische Atmosphäre mit mehr prosozialem und weniger aggressivem Verhalten zusammenhängen (Lind & Link, 1988; Rutten u. a., 2011). Für die vorliegende Studie wird daher nicht nur ein individueller sondern auch ein Klasseneffekt zwischen moralischen Fähigkeiten und Mobbing auf Klassenebene erwartet.

#### 4.1.3 Zusammenfassung und Forschungsfragen

Mobbing an Schulen ist ein Problem, das gültigen Moralvorstellungen widerspricht und das schwere Folgen für die Opfer hat. Die aktuelle Forschung kann noch nicht abschließend beantworten, aus welchen Gründen sich manche Schüler in Mobbing-Situationen dazu entschließen, mobbing-eindämmend zu handeln, während andere entgegen gesellschaftlicher Moralvorstellungen als Probully-Schüler das Mobbing vorantreiben. Eine mögliche Antwort liegt darin, dass – zusätzlich zu bekannten Prädiktoren wie dem Geschlecht und der Beliebtheit der Schüler – moralische Defizite und Stärken zum Verhalten in Mobbing-Situationen beitragen. Die vorliegende Studie möchte diese Hypothese überprüfen, um einen Beitrag zur Erklärung der Rollen-Wahl in Mobbing-Situationen zu leisten. Dazu gibt sie einen umfassenden Überblick über die Zusammenhänge zwischen moralischer Kompetenz, Moral Disengagement und aktiver Mobbing-Rolle. Um die vermutlich mächtigsten demographischen und soziometrischen Prädiktoren von Verteidiger- und Probully-Rolle zu kontrollieren, wurde einerseits die Jahrgangsstufe standardisiert, andererseits wurden Geschlecht und Beliebtheit der Schüler in die Vorhersagemodelle der Rollen aufgenommen (Saarento, Kärnä, Hodges, & Salmivalli, 2013; Sentse u. a., 2015).

Folgende Forschungsfragen werden beantwortet:

1. Hängt Moral Disengagement positiv mit Probully-Verhalten zusammen, negativ mit Verteidigerverhalten, und trägt es zur Vorhersage der beiden aktiven Rollen bei?
2. Hängt moralische Kompetenz, bestehend aus moralischer Sensitivität und moralischer Urteilskompetenz, mit der Rolle im Mobbing-Prozess zusammen, und leistet sie (auch nach Kontrolle der bekannten Determinanten Geschlecht und Beliebtheit) einen Beitrag zur Vorhersage der beiden aktiven Mobbing-Rollen?
  - a. Verfügen die Verteidiger dabei über eine höhere sozio-moralische Sensitivität und höhere affektive moralische Urteilskompetenz als alle Mitschüler?
  - b. Weist die Probully-Gruppe Defizite hinsichtlich aller Aspekte moralischer Kompetenz auf?
3. Finden sich Hinweise darauf, dass moralische Fähigkeiten ein Schutz vor Probully-Verhalten sind? Unterstützen moralische Fähigkeiten die Einnahme einer Verteidiger-Rolle?
4. Nimmt nicht nur die individuelle Ausprägung, sondern auch das durchschnittliche Klassenniveau moralischer Fähigkeiten Einfluss auf das Ausmaß von Mobbing? Findet in Klassen mit hohem moralischem Können weniger Mobbing-Aggression statt?

## 4.2 Methoden

### 4.2.1 Stichprobe und Ablauf

Für die vorliegende Arbeit wurden 405 Schüler der 7. bis 10. Klasse eines bayerischen Gymnasiums befragt. Die Schule lag in einem sozio-ökonomisch günstigen Einzugsgebiet. Es wurden 123 unvollständige Fragebögen aus der Analyse ausgeschlossen. Die Stichprobe enthält somit 282 Schüler im Alter von 11 bis 17 ( $M = 14.62$ ;  $SD = 1.09$ , 52 % männlich).

Mit Hilfe des Participant Role Questionnaire (s.u.) konnte 32.2% der Schüler eine Probully-Rolle zugeteilt werden, 20.9% erhielten eine Verteidiger-Rolle. Übereinstimmend mit früheren Befunden (Bradshaw, Sawyer, & O'Brennan, 2009; Saarento u. a., 2013; Sentse u. a., 2015) unterschieden sich Verteidiger und Probully-Gruppe hinsichtlich ihres Geschlechterverhältnisses ( $\chi^2 (2) = 77.73$ ,  $p = .00$ ): nur 10% der Probully-Schüler waren weiblich, während die Mädchen über zwei Drittel der Verteidiger stellten. Verteidiger und Probully-Gruppe unterschieden sich auch hinsichtlich ihrer Beliebtheit wie erwartet ( $F = 16.80$ ,  $p = .00$ ) (Caravita, Gini, & Pozzoli, 2012; Olthof, Goossens, Vermande, Aleva, & van der Meulen, 2011): erstere waren systematisch beliebter als ihre aggressiven Mitschüler. Die ausgeschlossenen Schüler wichen in ihrer Rollenverteilung nicht von der verwendeten Stichprobe ab ( $\chi^2 (3) = 3.74$ ,  $p = .71$ ).

Die Befragung fand mit Erlaubnis der Schulleitung innerhalb einer Schulstunde im Klassenverbund statt. Die schriftliche Einwilligung aller Erziehungsberechtigten lag vor. Im Peer-Nominierungs-Teil des Fragebogens durften die Schüler nur vorgedruckte Codenummern anstelle von Namen eintragen. Sie durften sich nicht selbst nennen.

## 4.2.2 Instrumente

### Verhaltensmaße

#### *Probully- und Verteidiger-Rolle*

Eine validierte deutsche Version des Participant Role Questionnaire (PRQ) (Salmivalli u. a., 1996) wurde verwendet, um Mobbing-Verhalten zu messen (Schäfer & Korn, 2004). Die Teilnehmer wurden gebeten, ihre Klassenkameraden auf 16 Fragen zu nominieren, wie z.B. „Wer beleidigt häufig andere, damit sie sich schlecht fühlen?“ Die Items deckten die fünf Mitschüler-Rollen (Täter, Assistent, Verstärker, Verteidiger, Außenstehender), sowie die Funktion des Opfers ab, und wurden in einer pseudozufälligen Reihenfolge präsentiert.

Pro Frage wurde die Häufigkeit gezählt, mit der ein Teilnehmer *von seinen Mitschülern* nominiert wurde. Entsprechend des Ansatzes von Salmivalli und Kollegen (1996) konnten den Schülern ihre Rollen zugeteilt werden, nachdem die Skalen klassenweise z-standardisiert worden waren. In Übereinstimmung mit vorangegangenen Studien (Gini u. a., 2007) interkorrelierten die Täter-, Assistenten- und Verstärker-Skalen ( $r \geq .76$ ). Die vorliegende Studie basiert deshalb *nicht* auf den detaillierten Participant Roles nach Salmivalli et al. (1996), sondern auf einer allgemeinen Probully-Rolle, sowie der Verteidiger-Rolle. Die Berechnung erfolgte nach dem etablierten Verfahren von Schäfer und Korn (2004):

Die **Probully-Rolle** wird einem Schüler dann zugeteilt, wenn sein Verhaltens-z-Wert auf einer der aggressiven Skalen (Täter, Assistenten, Verstärker; Cronbachs Alpha = .95) den höchsten Wert, den er auf der Verteidiger- oder Außenstehenden-Skala erreicht hat, um mindestens 0.1 übersteigt.

Die **Verteidiger-Rolle** wird einem Schüler dann zugeteilt, wenn sein Verhaltens-z-Wert auf der Verteidiger-Skala (Cronbachs Alpha = .90) den höchsten Wert, den er auf den aggressiven Skalen

oder der Außenstehenden-Skala erreicht hat, um mindestens 0.1 übersteigt.

Mitglieder beider Rollen konnten, wie bei Salmivalli und Kollegen (1996), zugleich hohe Werte auf der Opfer-Skala erreichen, da die Funktion des Opfers für die vorliegende Untersuchung nicht relevant war.

Ist die Differenz zwischen den beiden am stärksten ausgeprägten Skalen-Werten niedriger als 0.1, so ist es nicht möglich, die Rolle eines Schülers zu ermitteln. Schüler, denen weder eine Probully- noch eine Verteidiger-Rolle zugeteilt werden konnte, wurden als Referenzgruppe für logistische Regressionen verwendet und unter dem Titel „**Nicht-Aktive**“ zusammengefasst.

#### *Beliebtheit*

In Anlehnung an Coie, Dodge und Cappotelli (1982) wurde **Beliebtheit** mit Hilfe zweier Fragen gemessen: „Wen aus deiner Klasse magst du am meisten?“ (Like-Most-Item) und „Wen in deiner Klasse magst du am wenigsten?“ (Like-Least-Item). Für beide Items wurde die Anzahl der Nominierungen pro Schüler klassenweise z-standardisiert. Beliebtheit berechnet sich aus der Differenz des Like-Most-z-Werts und des Like-Least-z-Werts, und wird ebenfalls klassenweise z-standardisiert.

#### *Aggressions-Salienz auf Klassenebene*

Um die **Aggressions-Salienz** in einer Klasse zu erfassen, wurden klassenweise die arithmetischen Mittel der Nominierungen berechnet, die die Schüler auf die Probully-Items des PRQ erhielten. Dieses Verfahren ist analog zur Methode von Pozzoli, Gini, & Vieno (2012b) und von Menesini und Kollegen (2015) zur klas-

senweisen Erfassung von Mobbingverhalten, und wird von Sentse und Kollegen (2015) empfohlen<sup>27</sup>.

### **Individuelle moralische Fähigkeiten**

Zur Erfassung der moralischen Fähigkeiten der befragten Schüler wurden theoretisch und statistisch unterschiedliche moralische Konstrukte erfasst, die wie erwartet höchstens mäßig miteinander interkorrelierten (vgl. Tabelle 10)<sup>28</sup> (Jordan, 2007; Narvaez & Rest, 1995). Um eine Vergleichbarkeit mit den auf Klassen-Ebene berechneten Mobbing-Rollen zu garantieren, wurden die Moralmäße für die Analyse von Rolle-Moral-Effekten anhand der Klassen-Stufe standardisiert, sowie zu besseren Vergleichbarkeit z-standardisiert. Bei der Analyse von Klassen-Effekten wurden die unstandardisierten Werte verwendet. Die durchschnittlichen moralischen Fähigkeiten (vgl. Tabelle 11) entsprechen den erwarteten Normen (vgl. Studie 2).

*Messung sozio-moralischer Sensitivität: Der Reading the Mind in the Eyes Test (RME)*

Der RME ist ein geeignetes Instrument zur zuverlässigen Erfassung sozio-moralischer Sensitivität von deutschen Jugendlichen (vgl. Kapitel 3). Eine Testbeschreibung findet sich auf S. 65.

*Messung moralischer Urteilskompetenz: Der Moralisches Urteil Test (MUT)*

Zur Erfassung moralischer Urteilskompetenz wurde der *Moralisches Urteil Test* (MUT) verwendet (vgl. Kapitel 2 und 3). Eine Testbeschreibung findet sich auf S. 36.

---

<sup>27</sup> Da der verwendete Fragebogen eine beliebige Anzahl an Nominierungen ermöglichte, war es nicht nötig, das von Chang (2004) vorgeschlagene und von Pozzoli und Kollegen (2012b) adaptierte Verfahren zur Rekonstruktion der Inter-Klassen-Varianz anzuwenden.

<sup>28</sup> Vgl. Kapitel 3



	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. C-Score	-								
2. MD	-.20**	-							
3. RME	.07	-.15	-						
4. Stufe 1	-.31**	-.05	-.02	-					
5. Stufe 2	-.55**	.27*	-.12	-.09	-				
6. Stufe 3	.01	.06	-.07	-.30**	-.12	-			
7. Stufe 4	.17*	-.07	-.06	-.19*	-.30**	-.23**	-		
8. Stufe 5	.36**	-.18	.09	-.20**	-.36**	-.15	-.16	-	
9. Stufe 6	.44**	-.08	.20*	-.24**	-.29**	-.25**	-.05	-.06	-

Tabelle 10 - Interkorrelationen zwischen allen erhobenen Moral-Maßen. *Bemerkung: Spearman Korrelationen (Bonferroni korrigiert). C-Score: kognitive moralische Urteilskompetenz; MD: Moral Disengagement, RME: Soziale Wahrnehmung, Stufe 1 bis 6: affektive moralische Urteilskompetenz (Präferenz für Argumente der jeweiligen Kohlbergstufe).*

Um die Reliabilität der Antworten zu garantieren, wurden Fragebögen mit mindestens einer fehlenden Antwort aus allen Analysen ausgeschlossen.

Seine Validität in der vorliegenden Stichprobe zeigte sich anhand dreier Kriterien<sup>29</sup>: (1) Die Quasi-Simplex-Struktur der moralischen Stufen-Orientierungen konnte mit Hilfe einer Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation (siehe Abbildung 18) grundsätzlich bestätigt werden (Lind, 2005): Das Scree-Plot belegte wie erwartet eine Zweikomponentenlösung und die Faktorladungen waren in der richtigen Reihenfolge angeordnet (vgl. Studien 1 & 2). (2) Kognitive (C-Score) und affektive Urteilskompetenz (Stufe 5 & 6) hingen systematisch positiv zusammen ( $q > .32^{**}$ ). (3) Die Schüler orientierten sich durchschnittlich stärker an moralisch weit entwickelten postkonventionellen Argumenten (vgl. Tabelle 11,  $U = -12.05, p < .001, r = 0.53$ ).

<sup>29</sup> Vgl. Kapitel 2

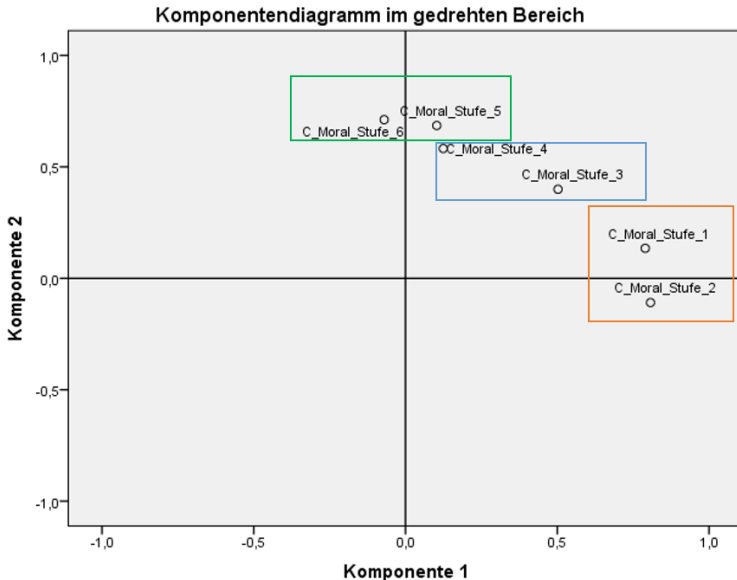


Abbildung 18 - Komponentendiagramm der Moralstufen des MUT.  
 Bemerkung: *Präkonventionelle* Stufen, *konventionelle* Stufen, *postkonventionelle* Stufen.

#### *Messung moralischer Selbstkontrolle: Moral Disengagement Scale (MD)*

Zur Erfassung von Moral Disengagement wurde eine gekürzte deutsche Fassung von Banduras Moral Disengagement Scale (MD) (Bandura u. a., 1996) verwendet. In Zusammenarbeit mit zwei Anglisten wurde der MD von der Autorin in einem Rückübersetzungs-Verfahren ins Deutsche übersetzt, und mit einem zweisprachig aufgewachsenen Kollegen diskutiert. Die übersetzte Version wurde mit einer Studenten-Stichprobe pilotiert. Um den Fragebogen zu kürzen, wurden auf Basis der Reliabilitätsanalyse in der Studentenstichprobe acht Items der ursprünglichen Fassung herausgenommen. Die 24 Items des deutschen MD ( $\alpha = .83$ ) decken verschiedene Arten „unmoralischer“ Handlungen ab, z.B. physisch und verbale Aggression, Diebstahl oder Betrug. Die

Befragten gaben den Grad ihrer Akzeptanz für das jeweilige Item (z.B. „Wer nervige Mitschüler ärgert, will ihnen meistens nur einen Denkkzettel verpassen“) auf einer fünfstufigen Skala von „Ich stimme gar nicht zu“ bis „Ich stimme völlig zu“ an. Fragebögen mit mehr als zwölf fehlenden Items wurden von allen Analysen ausgeschlossen.

#### 4.2.3 Analyse

Zur Analyse der Zusammenhänge zwischen moralischen Fähigkeiten und Probully- bzw. Verteidiger-Rolle wurden sowohl Varianzanalysen, als auch Regressionen verwendet. Da die untersuchten Verhaltensweisen und Fähigkeiten nicht normal verteilt waren, wurden nicht-parametrische Analyseverfahren gewählt: Mittelwert-Unterschiede zwischen den beiden Rollen wurden mit Hilfe nicht-parametrischer ANOVAS durchgeführt (Mann-Whitney-Test). Zur Vorhersage der Verteidiger- bzw. Probully-Rolle wurden logistische Regressionen gerechnet, da sie nicht auf einer Normalverteilungsannahme basieren.

Zur Erfassung der Klassen-Effekte zwischen moralischen Fähigkeiten und Mobbing-Salienz wurden zusätzlich Rangkorrelationen berechnet (Spearman's Rho) und aufgrund der großen Parameterzahl Bonferroni-korrigiert.

## 4.3 Ergebnisse

### 4.3.1 Deskriptive Ergebnisse

#### Moralische Fähigkeiten von Probully-Schülern und Verteidigern<sup>30</sup>

Um zu erfassen, inwiefern sich Verteidiger und Probully-Schüler in ihrer moralischen Kompetenz voneinander und von den nicht-aktiven Schülern unterschieden, wurden nicht-parametrische ANOVAs (Mann-Whitney-Tests) durchgeführt.

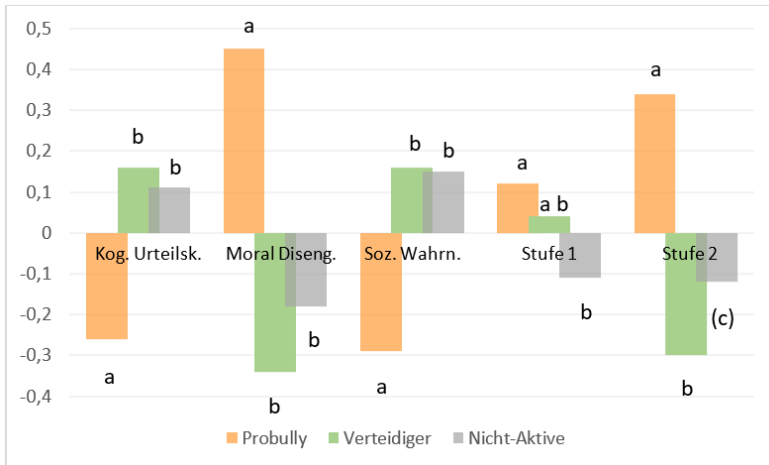


Abbildung 19 – Moralische Fähigkeiten im Rollenvergleich: Maße für kognitive moralische Urteilskompetenz (C-Score), Moral Disengagement (MD), soziale Wahrnehmung (RME) und affektive moralische Urteilskompetenz (Stufe 1 & 2). *Bemerkung: Die Graphik enthält nur moralische Fähigkeiten, in denen sich die Rollen unterscheiden. Säulen innerhalb eines Konstrukts, die mindestens einen Buchstaben gemeinsam haben, unterscheiden sich nicht signifikant voneinander (Mann-Whitney-U-Test  $p < .05$ ); Buchstaben in Klammern weisen auf einen tendenziellen Unterschied ( $p < .10$ ) hin.*

<sup>30</sup> Die berichteten Maße sind um die Jahrgangsstufe standardisiert, um Vergleichbarkeit mit den Rollen auf Klassenebene zu gewährleisten, sowie zur vereinfachten Lesbarkeit z-standardisiert.

Soz. Wahrn.	Affektive Urteilskompetenz						Kog. Urteilsk.	Moral Diseng.
	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4	Stufe 5	Stufe 6		
Gesamt: M (SD)	22.29 (4.41)	-0.19 (0.37)	-0.37 (0.41)	0.02 (0.38)	0.04 (0.36)	0.27 (0.35)	23.45 (4.07)	1.50 (0.50)
Probuilly: M (SD)	21.01 (4.76)	-0.20 (0.38)	-0.21 (0.39)	0.00 (0.39)	0.01 (0.36)	0.23 (0.37)	19.44 (11.56)	1.73 (0.49)
Verteidiger: M (SD)	22.99 (4.12)	-0.15 (0.35)	-0.54 (0.37)	0.03 (0.42)	0.03 (0.33)	0.35 (0.32)	25.87 (13.49)	1.34 (0.39)
Nicht-Aktive: (SD)	M22.96 (4.07)	-0.21 (0.37)	-0.40 (0.41)	0.02 (0.35)	0.07 (0.36)	0.26 (0.35)	25.14 (16.50)	1.40 (0.49)

31

Tabelle 11<sup>1</sup> - Mittelwerte und Standardabweichungen aller verwendeten Moral-Maße in den untersuchten Rollen.

*Bemerkung: soziale Wahrnehmung; RME; affektive Urteilskompetenz; Unterstützung bzw. Ablehnung von moralischen Argumenten der jeweiligen Kohlbergstufe 1 bis 6, kognitive moralische Urteilskompetenz; C-Score; Moral Disengagement; MD, Unstandardisierte Werte.*

<sup>31</sup> Aus Gründen der besseren Interpretierbarkeit der vorliegenden Ergebnisse vor dem Hintergrund anderer Studien werden die deskriptiven Ergebnisse in der Tabelle unstandardisiert berichtet.

Zwischen den beiden aktiven Rollen fanden sich in Übereinstimmung mit den Forschungshypothesen deutliche Unterschiede in den moralischen Fähigkeiten, wobei die Probully-Schüler im Vergleich zu ihren Mitschülern erwartungsgemäß systematische Defizite aufwiesen: Sie hatten eine schlechtere soziale Wahrnehmung (RME) als die Verteidiger ( $U = -0.28$ ,  $p = .01$ ,  $r = .20$ ) und die Nicht-Aktiven ( $U = -3.36$ ,  $p = .00$ ,  $r = .20$ ), und erreichten eine geringere moralische Urteilskompetenz (MUT): Sie erreichten die niedrigsten Werte hinsichtlich kognitiver Urteilskompetenz (C-Score), sowohl im Vergleich zu den Verteidigern ( $U = -2.82$ ,  $p = .01$ ,  $r = .21$ ), als auch im Vergleich zu den Nicht-Aktiven ( $U = -2.09$ ,  $p = .04$ ,  $r = .13$ ) und hatten die größten Defizite hinsichtlich ihrer affektiven Urteilskompetenz, da sie präkonventionelle, an eigenen Interessen orientierte Argumente deutlich stärker unterstützten als Verteidiger (Stufe 2:  $U = -4.55$ ,  $p = .00$ ,  $r = .33$ ), sowie stärker als die Nicht-Aktiven (Stufe 1:  $U = -2.21$ ,  $p = 0.03$ ,  $r = .13$ ; Stufe 2:  $U = -3.39$ ,  $p = 0.00$ ,  $r = .21$ ). Umgekehrt wiesen sie eine deutlich stärkere Ausprägung von Moral Disengagement (MD) auf als Verteidiger ( $U = -5.23$ ,  $p = .00$ ,  $r = .38$ ) und Nicht-Aktive ( $U = -4.91$ ,  $p = .00$ ,  $r = .30$ ).

Die Verteidiger waren zwar umfassend moralisch kompetenter als die Aggressiven, im Vergleich zu den Nicht-Aktiven zeigten sie jedoch - im Widerspruch zur Forschungshypothese - nur eine tendenziell höhere affektive Urteilskompetenz (Stufe 2;  $U = -1.59$ ,  $p = .11$ ,  $r = .11$ ) und keinen Vorsprung in ihrer sozialen Wahrnehmung (RME) oder in ihrer moralischen Selbstkontrolle (MD).




	Probully	Verteidiger
Soziale Wahrnehmung	- ✓	0 
Kognitive Urteilskompetenz	- ✓	0 ✓
Affektive Urteilskompetenz	- ✓	(+) ✓
Moral Disengagement	+ ✓	0 

Abbildung 20 - Moralische Fähigkeiten von Verteidigern und Probully-Schülern im Abgleich mit den Forschungsfragen (FF).

*Bemerkung: - : unterdurchschnittlicher Fähigkeit. 0 : durchschnittlicher Fähigkeit. + : überdurchschnittlicher Fähigkeit. ✓ erwartungsgemäß bestätigte FF,  wider Erwarten verneinte FF.*

#### 4.3.2 Moralische Prädiktoren von Probully- und Verteidiger-Rolle

Um zu erfassen, inwiefern moralische Fähigkeiten einen Beitrag zur Erklärung von aktivem Mobbingverhalten leisten, der über den bekannten Effekt von Geschlecht und Beliebtheit hinausgeht, wurden zwei Sets<sup>32</sup> an multinomialen logistischen Regressionsanalysen durchgeführt: Einmal mit kognitiver moralischer Urteilskompetenz als Prädiktor, einmal mit affektiver moralischer Urteilskompetenz als Prädiktor für Mobbing-Verhalten.

Verwendete man die kognitive moralische Urteilskompetenz als Prädiktor für die beiden Mobbing-Rollen, ließ sich – wie erwartet

<sup>32</sup> Da sich die genutzten Items für affektive und kognitive Urteilskompetenz überschneiden, ist eine getrennte Untersuchung angebracht, um mögliche Interaktionseffekte zu vermeiden.

– die aggressive Rolle mit Hilfe der moralischen Fähigkeiten vorhersagen: Die Wahrscheinlichkeit, eine Probully-Rolle anzunehmen, sank mit höherer kognitiver Urteilskompetenz (C-Score; plus eine SD<sup>33</sup>) im Vergleich zu den Nicht-Aktiven systematisch auf zwei Drittel der Ausgangswahrscheinlichkeit (Odds Ratio = .071); im Vergleich zu den aktiven Verteidigern zeigte sich der gleiche Trend. Umgekehrt stieg die Wahrscheinlichkeit, eine Probully-Rolle anzunehmen, mit höherem Moral Disengagement um fast 90 % im Vergleich zu den Nicht-Aktiven (Odds Ratio = 1.84) und im Vergleich zu den Verteidigern sogar auf das Doppelte (Odds Ratio = 1.98). Dagegen konnte die soziale Wahrnehmung (RME) nach der Kontrolle von Geschlecht und Beliebtheit nicht zur Differenzierung zwischen Aggressiven und Prosozialen beitragen – wohl aber zur Differenzierung zwischen Aggressiven und Nicht-Aktiven: Hier reduzierte höhere sozio-kognitive Kompetenz (RME) die Wahrscheinlichkeit eine Probully-Rolle anzunehmen um ein Drittel (Odds Ratio = 0.67).

Verwendete man statt der kognitiven die affektive moralische Urteilskompetenz als Prädiktor<sup>34</sup>, zeigte sich zusätzlich zu den obigen Ergebnissen, dass eine stärkere Unterstützung präkonventioneller, an eigenen Interessen orientierter Argumente (Stufe 2) die Wahrscheinlichkeit einer Probully-Rolle im Vergleich zu einer Verteidiger-Rolle um über zwei Drittel erhöhte (Odds Ratio = 1.76). Dagegen unterschieden sich die Aggressiven nach Kontrolle von Geschlecht und Beliebtheit hinsichtlich ihrer affektiven moralischen Urteilskompetenz nicht von den Nicht-Aktiven.

---

<sup>33</sup> Die Odds Ratio basiert auf der Erhöhung bzw. Reduktion der Prädiktoren um eine *Einheit* (= 1). Da die vorliegende Arbeit mit z-standardisierten Werten arbeitet, entspricht eine Einheit einer Standardabweichung.

<sup>34</sup> Zur Erfassung der Vorhersagekraft affektiver moralischer Urteilskompetenz bei der Rollenzuteilung wurde zunächst das optimale Regressionsmodell entsprechend des AIC berechnet. Hierbei fielen fünf Stufen-Werte des MUT heraus. Das finale Modell findet sich in Tabelle 4.



Prädiktor	Probully vs. Nicht-Aktive				Verteidiger vs. Nicht-Aktive				Probully vs. Verteidiger						
	$\chi^2(5) = 84.04, p = .00,$ Nagelkerke $R^2= 0.42, N = 223$				$\chi^2(5) = 41.24, p = .00,$ Nagelkerke $R^2= 0.27, N = 191$				$\chi^2(5) = 78.54, p = .00,$ Nagelkerke $R^2= 0.56, N = 150$						
	Beta	Odds ratio	95% KI der odds ratio	P	Beta	Odds ratio	95% KI der odds ratio	P	Beta	Odds ratio	95% KI der odds ratio	P			
			unten	oben			unten	oben			unten	oben			
Geschlecht (m)	2.05	7.80	0.07	0.28	0.00	-0.300	0.74	0.68	3.00	0.45	2.23	9.29	0.04	0.23	0.00
Beliebtheit	0.07	1.08	0.74	1.47	0.69	1.45	4.26	2.25	6.23	0.00	-0.89	0.41	0.16	0.49	0.00
Moral Diseng.	0.61	1.84	1.21	2.48	0.00	-0.400	0.67	0.50	1.11	0.05	0.68	1.98	1.45	3.71	0.01
Kog. Urteils.	-0.34	0.71	0.47	0.94	0.05	0.00	1.00	0.70	1.36	1.00	-0.53	0.59	0.44	1.03	0.06
Soz. Wahrn.	-0.37	0.69	0.50	0.97	0.04	-0.070	0.94	0.64	1.35	0.73	-0.26	0.77	0.48	1.15	0.30

Tabelle 12 - Kennwerte der logistischen Regressionen unter Berücksichtigung der kognitiven Urteilskompetenz.

Bemerkung: MD: Moral Disengagement, C-Score: kognitive moralische Urteilskompetenz, RME: soziale Wahrnehmung, KI: Konfidenzintervall.

Prädiktor	Probully vs. Nicht-Aktive			Verteidiger vs. Nicht-Aktive			Probully vs. Verteidiger		
	$\chi^2(5) = 80.53, p = .00$ , Nagelkerke $R^2 = 0.41, N = 223$			$\chi^2(5) = 44.28, p = .00$ , Nagelkerke $R^2 = 0.29, N = 191$			$\chi^2(5) = 83.08, p = .00$ , Nagelkerke $R^2 = 0.58, N = 150$		
	Beta	Odds ratio	95% KI der P odds ratio	Beta	Odds ratio	95% KI der P odds ratio	Beta	Odds ratio	95% KI der P odds ratio
	unten	oben		unten	oben		unten	oben	
Geschlecht (m)	2.01	7.49	0.07 0.30 0.00	-0.23	1.31	0.62 2.78 0.56	1.98	0.11	0.05 7.26 0.00
Beliebtheit	0.05	1.05	0.73 1.43 0.79	1.45	4.25	2.22 6.15 0.00	-0.97	0.38	0.16 0.48 0.00
Moral Diseng.	0.62	1.86	1.21 2.50 0.00	-0.38	0.68	0.51 1.13 0.08	0.72	2.05	1.41 3.67 0.01
Aff. UK (St 2)	0.09	1.01	0.84 1.64 0.59	-0.32	0.72	0.51 1.04 0.08	0.56	1.76	0.49 1.17 0.02
Soz. Wahrn.	-0.40	0.67	0.50 0.96 0.02	-0.07	0.93	0.63 1.33 0.72	-0.23	0.79	1.06 2.42 0.36

Tabelle 13 - Kennwerte der logistischen Regressionen unter Berücksichtigung der affektiven moralischen Urteilskompetenz.

Bemerkung: MD: Moral Disengagement, C-Score: kognitive moralische Urteilskompetenz, RME: soziale Wahrnehmung, KI: Konfidenzintervall.

Zur Vorhersage der Verteidiger spielten – entgegen der Forschungshypothese – moralische Fähigkeiten nur eine geringe Rolle. Zwar differenzierten die erhobenen moralischen Konstrukte zwischen Verteidigern und den Aggressiven (s.o.); bei der Unterscheidung von Verteidigern und Nicht-Aktiven zeichneten sich jedoch nur unterschiedliche Trends im Moral Disengagement und in der affektiven Urteilskompetenz ab: Die Wahrscheinlichkeit, eine Verteidiger-Rolle anzunehmen, wurde tendenziell geringer, je stärker die Distanzierung von geltenden moralischen Normen (MD) war (Odds Ratio = 0.50,  $p = 0.05$ ), und je stärker die Orientierung an präkonventionellen Argumenten (Stufe 2) war (Odds Ratio = 0.72,  $p = .08$ ). Kognitive Urteilskompetenz und die soziale Wahrnehmung spielten zur Vorhersage der Verteidiger-Rolle dagegen keine Rolle.

	Die <b>Probully-Rolle</b> wird vorhergesagt durch	Die <b>Verteidiger-Rolle</b> wird vorhergesagt durch
Moral Diseng.	✓	✓
Kog. Urteilskomp.	✓	⚡
Aff. Urteilskomp.	✓	( ✓ )
Soziale Wahrn.	✓	⚡

Abbildung 21 - Moralische Fähigkeiten als Prädiktoren der Verteidiger- und Probully-Rolle im Abgleich mit den Forschungsfragen (FF).

*Bemerkung:* ✓ erwartungsgemäß bestätigte FF, ⚡ erwartungsgemäß verneinte FF, ⚡ wider Erwarten verneinte FF.

Insgesamt trugen moralische Fähigkeiten erwartungsgemäß systematisch zur Erklärung von aktivem Mobbing-Verhalten bei. Dabei wiesen die Probully-Schüler auch nach Kontrolle von Geschlecht und Beliebtheit deutliche Defizite im Vergleich zu ihren Mitschü-

lern auf. Entgegen der Forschungshypothese unterschieden sich Verteidiger in ihren moralischen Fähigkeiten zwar deutlich von den aggressiven Schülern, jedoch kaum von den nicht-aktiven Schülern.

#### 4.3.3 Zusammenhänge zwischen moralischen Fähigkeiten und Mobbing auf Klassenebene<sup>35</sup>

Um Zusammenhänge zwischen der moralischen Durchschnittskompetenz auf Klassenebene und den dort stattfindenden Mobbing-Handlungen zu erfassen, wurden zunächst Rangkorrelationen nach Spearman berechnet.

<b>Spearman Rho</b>	Soz. Wahrn.	Stufe 2	Kog. Urteilsk.	Moral Diseng.	Alter	Geschl.- verh.
Aggressions- Salienz	-.34	.37	-.59*	.24	-.18	-.15

Tabelle 14 – Spearman-Korrelationen zwischen Aggressions-Salienz und moralischen Fähigkeiten, Alter und Geschlecht pro Klasse.

*Bemerkung: Soziale Wahrnehmung: RME, affektive moralische Urteilskompetenz: Präferenz für die präkonventionelle Stufe 2, kognitive Urteilskompetenz: C-Score, Moral Disengagement: MD. Alle Korrelationen Bonferroni-korrigiert.*

Dabei fand sich lediglich ein starker Zusammenhang zwischen der Aggressions-Salienz in der Klasse und der durchschnittlichen kognitiv-strukturellen Urteilskompetenz (C-Score). Zusätzlich wurden nicht-parametrische ANOVAS (Mann-Whitney-U Tests) durchgeführt, um die durchschnittlichen moralischen Fähigkeiten von überdurchschnittlich aggressiven ( $M_{\text{Aggression}} > M_{\text{gesamt}}$ ) und unterdurchschnittlich aggressiven ( $M_{\text{Aggression}} < M_{\text{gesamt}}$ ) Klassen zu erfassen. Dabei bestätigte sich, dass aggressive Klassen systematisch geringere kognitive Urteilskompetenz (C-Score) aufwiesen, als die nicht-aggressiven Klassen ( $U = -2.50$ ,  $p = .01$ ,  $r = .61$ ). Hinsichtlich affektiver moralischer Urteilskompetenz (Stufe 2), sozio-kognitiver Kompetenz (RME) und Moral Disengagement

<sup>35</sup> Um mögliche Klasseneffekte nicht „herauszustandardisieren“, wurden in diesem Abschnitt unstandardisierte Moral-Werte verwendet.

zeigten sich ebenfalls Trends in Richtung höherer Kompetenz in nicht-aggressiven Klassen ( $U < -1.93$ ,  $p < .06$ ,  $r > .47$ ).

Aufgrund der kleinen Stichprobengröße (17 Klassen) war es nicht möglich, mit Hilfe einer Regressionsanalyse um mögliche konfundierende Variablen wie Geschlechterverhältnis oder Klassenstufe zu kontrollieren. Es fand sich jedoch kein systematischer Unterschied in der Geschlechterverteilung bzw. im Alter zwischen aggressiven und nicht-aggressiven Klassen (Mann-Whitney-U-Test); außerdem korrelierten weder die Geschlechterverteilung, noch das Alter mit der Aggressions-Salienz auf Klassenebene. Dies weist darauf hin, dass es sich beim vorgefundenen Klassen-Effekt nicht um einen reinen Alters- oder Geschlechtseffekt handelt.

## 4.4 Diskussion

Obwohl Mobbing den moralischen Wertvorstellungen unserer Gesellschaft widerspricht, und von einem Großteil der Schüler selbst als unfair abgelehnt wird (Obermann, 2011; Sutton, Smith, & Swettenham, 1999), ist es ein alltägliches Problem an Schulen, das immer wieder auftritt und von vielen Jugendlichen toleriert oder sogar unterstützt wird. Die vorliegende Studie konnte einen Beitrag zur Aufklärung dieses Widerspruchs leisten: Offenbar sind es unter anderem individuelle moralische Fähigkeiten, die dazu beitragen, ob ein Schüler Mobbing aktiv vorantreibt oder eindämmt: Defizite in kognitiver und affektiver moralischer Urteilskompetenz, in moralischer Sensitivität, sowie in moralischer Selbstregulation sagten unter den befragten Jugendlichen individuelles Probully-Verhalten vorher; individuelles Verteidigerverhalten wurde dagegen durch gute moralische Selbstregulation und einen Trend zu besserer affektive Urteilskompetenz erklärt. Auch auf Klassenebene zeigten sich Zusammenhänge zwischen durchschnittlicher moralischer Kompetenz und der Salienz von Mobbing-Aggression: In Klassen mit höherer kognitiv-struktureller Urteilskompetenz fand weniger Aggression statt.

Diese Ergebnisse können als repräsentativ gewertet werden, da die vorliegende Stichprobe mit einem Drittel Probully-Schülern und über einem Fünftel Verteidigern die bekannten Rollen-Prävalenzen replizierte (Salmivalli u. a., 1996; Schäfer & Korn, 2004), und die befragten Schüler normkonforme moralische Fähigkeiten aufwiesen (vgl. Studie 2).

### 4.4.1 Moral Disengagement und die aktiven Rollen in Mobbing-Situationen

Wie erwartet wiesen die Probully-Schüler in der vorliegenden Studie hohes Moral Disengagement auf, Verteidiger hatten umgekehrt eine starke moralische Selbstkontrolle (geringes Moral Disengagement). Zugleich konnte Moral Disengagement einen starken Beitrag zur Vorhersage der beiden aktiven Rollen leisten.

Die Probully-Schüler hatten größere Defizite als alle anderen Befragten. Die vorliegende Studie kann also zunächst die zahlreichen empirischen Befunde replizieren, die bei italienischen (Gini u. a., 2014; Menesini u. a., 2015), schweizerischen (Sticca & Perren, 2015), dänischen (Obermann, 2011) und schwedischen (Thornberg & Jungert, 2013) Probully-Schülern verstärktes Moral Disengagement berichten. Zugleich können diese Befunde erweitert werden: Die Verteidigerrolle wurde umgekehrt durch geringes Moral Disengagement erklärt. Die befragten Verteidiger hatten – auch nach Kontrolle von Geschlecht und Beliebtheit – nicht nur eine bessere moralische Selbstkontrolle als die Aggressiven; die gleiche Tendenz zeigte sich im Vergleich zu den Nicht-Aktiven. Die vorliegende Studie kann somit die zahlreichen Befunde, die einen positiven Einfluss von moralischer Selbstkontrolle (Padilla-Walker & Fraser, 2014) und Verantwortungsbewusstsein (H. W. Bierhoff u. a., 1991; H.-W. Bierhoff & Rohmann, 2012), bzw. einen negativen Einfluss von Moral Disengagement (Baumert u. a., 2013; Greitemeyer u. a., 2006) auf allgemeines prosoziales Verhalten berichten, auf die Verteidiger im Mobbing-Geschehen ausweiten. Dies ist ein interessanter Hinweis darauf, dass Moral Disengagement im Klassenkontext möglicherweise nicht nur antisoziales Verhalten begünstigt (Bandura, 2002), sondern zugleich Verteidiger-Verhalten verhindert. Diese Vermutung wird unterstützt durch Bandura und Kollegen (1996), die davon ausgehen, dass moralische Verantwortung, wie sie in Mobbing-Situationen unweigerlich entsteht, erst durch Moral Disengagement zurückgewiesen werden kann.

Scheinbar spielt Moral Disengagement also eine zentrale Rolle bei der Erklärung der Diskrepanz zwischen grundsätzlicher moralischer Überzeugung und tatsächlichem Handeln in Mobbing-Situationen: Je stärker ein Schüler an seine eigenen moralischen Normen gebunden ist, desto schwerer fällt es ihm, unmoralisch zu handeln (Bandura, 2002), und die Verantwortung gegenüber dem Opfer und der gesamten Klassen zurückzuweisen. Jugendliche mit wenig Moral Disengagement – und demzufolge starker moralischer Selbstregulation – können es vermutlich nicht mit ihrer

eigenen moralischen Überzeugung vereinbaren, bei Mobbing nur zuzusehen und nicht einzugreifen, und werden auch deshalb zu Verteidigern.

#### 4.4.2 Moralische Kompetenz und die aktiven Rollen in Mobbing-Situationen

Die vorliegende Studie erwartete, dass moralische Kompetenz, bestehend aus sozio-moralischer Sensitivität und moralischer Urteilskompetenz, positiv mit der Verteidiger-Rolle und negativ mit der Probully-Rolle zusammenhängt. Weiterhin wurde angenommen, dass diese moralischen Kompetenzen die beiden aktiven Rollen vorhersagen können. Diese Hypothesen bestätigten sich grundsätzlich, müssen jedoch an einigen Punkten differenziert betrachtet werden.

Die Probully-Gruppe schnitt in der vorliegenden Studie hinsichtlich aller moralischen Fähigkeiten besonders schlecht ab, obwohl unterschiedlichste moralische Konstrukte untersucht wurden. Die vorliegende Studie kann damit nicht nur den bekannten Zusammenhang zwischen Moral Disengagement und Probully-Verhalten mit deutschen Schülern replizieren (Gini u. a., 2014; Visconti, Ladd, & Kochenderfer-Ladd, 2015), sondern zugleich zeigen, dass die Probully-Gruppe ein bestimmtes moralisches (In-)Kompetenzprofil aufweist: Die befragten aggressiven Jugendlichen hatten eine unterdurchschnittliche soziale Wahrnehmung, orientierten sich überdurchschnittlich stark an präkonventionellen, vom individuellen Vorteil geleiteten Argumenten, und waren besonders schlecht darin, die Perspektive zu wechseln, und andere Meinungen zu wertschätzen.

Auf Basis dieser moralischen Defizite ließ sich (auch nach der Kontrolle von Geschlecht und Beliebtheit) die Probully-Rolle sicher vorhersagen. Insgesamt reduzierten nicht nur moralische Selbstkontrolle (niedriges Moral Disengagement), sondern auch moralische Kompetenz die Wahrscheinlichkeit für Probully-Verhalten erheblich. Der Einfluss *mangelnder* moralischer Kompetenz (in der kognitivistischen Tradition) auf allgemeines aggressi-



ves Verhalten (Jordan, 2007; Stams u. a., 2006; Van der Velden u. a., 2010) kann in der vorliegenden Studie somit auf den Mobbing-Aggression ausgeweitet werden, was die Befunde von Gini und Kollegen (2007) und Krivel-Zacks (1995) unterstützt. Da kontextabhängige moralische Urteilskompetenz in der Mobbingforschung nicht zwischen Probully-Schülern und Verteidigern differenzieren kann (Malti u. a., 2009; Perren, Gutzwiller-Helfenfinger, Malti, & Hymel, 2012; Thornberg & Jungert, 2013), macht dieses Ergebnis zugleich deutlich, dass kontextunabhängige moralische Urteilskompetenz in Mobbing-Situationen – wie erwartet – ein besserer Prädiktor von Probully-Verhalten ist.

Insgesamt bestätigen sich also die Forschungsergebnisse zahlreicher Studien, die belegen, dass Jugendliche, die sich aggressiv am Mobbing beteiligen, unterschiedlichste moralische Defizite haben (Perren & Gutzwiller-Helfenfinger, 2012; Sticca & Perren, 2015; Thornberg & Jungert, 2013). Die vorliegenden Befunde legen somit nahe, dass die Fähigkeit, moralische Probleme unparteiisch aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten (kognitive Urteilskompetenz), eigene Interessen für das Wohl der Gemeinschaft zurückzustellen (affektive Urteilskompetenz), und Gefühle anderer Menschen sicher zu erkennen (soziale Wahrnehmung), Schüler davor bewahrt, eine Probully-Rolle anzunehmen.

Hinsichtlich der Verteidiger deuteten die Ergebnisse ebenfalls auf einen Zusammenhang zwischen Moralkompetenz und Rollenwahl hin, die Befunde waren jedoch weniger eindeutig: Verteidiger zeigten sich im Vergleich zu den Aggressiven wie erwartet umfassend moralisch kompetenter. Im Vergleich zu den Nicht-Aktiven fand sich jedoch nur ein unterschiedlicher Trend in ihrer affektiven moralischen Urteilskompetenz. Auch nach Kontrolle von Geschlecht und Beliebtheit differenzierte eine starke *Ablehnung* von direkter Reziprozität und eigenem Vorteilsdenken (Stufe 2) tendenziell zwischen Verteidigern und ihren nicht-aktiven Mitschülern. Dieser Trend ist konsistent mit dem Befund von Pronk et al. (2014), dass Verteidiger weniger sensitiv gegenüber unmittelbarer Belohnung sind als die anderen Rollen, und unterstützt den Befund von Krivel-Zacks (1995), dass prosoziales Verhalten

und affektive Urteilskompetenz zusammenhängen. Umgekehrt passt es zu Ergebnissen von Kohm (2015), nach denen *nicht-aktive* Mobbing-Zeugen deshalb nicht einschreiten, weil sie ihre eigenen Interessen schützen möchten. Es ist plausibel, dass eine Vernachlässigung der direkten Kosten und Vorteile eigenen Verhaltens – möglicherweise zu Gunsten der Langzeit-Erträge für die ganze Klasse – Verteidigerverhalten tendenziell begünstigt: Das Opfer zu verteidigen ist auf kurze Sicht in der Tat riskant für den Ruf eines Schülers ist (Pronk u. a., 2014), vor allem wenn es sich um einen männlichen Verteidiger handelt, der leicht als unmännlich oder feige abgestempelt wird (Cowie, 2000). Auf lange Sicht schützen Verteidiger jedoch nicht nur das Opfer und die Atmosphäre in der eigenen Klasse, sondern können auch ihre eigene Beliebtheit bei Mitschülern steigern (Letsch, 2014). Verteidiger sind somit nicht zwingend selbstlos, auch wenn sie nicht an kurzfristigen eigenen Vorteilen interessiert sind. Das ist wiederum konsistent mit Forschungsergebnissen, die darauf hinweisen, dass moralische Vorbilder ihre Motivation, sich selbst voranzubringen, in ihren Dienst an der Gesellschaft integrieren (Walker, 2013).

Insgesamt kann also angenommen werden, dass es sich bei dem gefundenen Trend zu höherer affektiver Urteilskompetenz von Verteidigern nicht um ein Artefakt handelt. In der zukünftigen Forschung sollte er jedoch mit Hilfe einer detaillierteren Erfassung von präkonventioneller Orientierung am eigenen Vorteil bestätigt und systematisiert werden.

Hinsichtlich aller anderen moralischen Kompetenzen erreichten die Verteidiger zwar solide, normal entwickelte, jedoch keine überdurchschnittlichen Werte, die sich von denen der Nicht-Aktiven nicht unterschieden. Offenbar führt also weder die Fähigkeit, das Leid der Opfer zu erkennen (moralische Sensitivität), noch die Fähigkeit, die Perspektiven anderer wertzuschätzen (kognitive Urteilskompetenz), zu aktiv prosozialem Verhalten im Mobbing-Kontext, auch wenn beide Kompetenzen Probully-Verhalten vorbeugen. Eine besonders hohe moralische Sensitivität von Verteidigern, wie Thornberg und Jungert (2013) sie berichten, kann somit nicht bestätigt werden. Dies ist möglicherweise den

unterschiedlichen Instrumenten geschuldet: Während die vorliegende Studie *soziale Wahrnehmung* als basale Komponente moralischer Sensitivität erfasste, erfragten Thornberg und Jungert die Sensitivität für die *moralische Relevanz von konkreten Mobbing-Situationen*. Es ist naheliegend, dass Verteidiger, die per Definition gegen Mobbing vorgehen, besonders sensibel gegenüber entsprechenden Vorfällen sind, und deshalb eine besonders hohe kontext-gebundene Sensitivität aufweisen, auch wenn ihre Basis-Sensitivität nicht zwingend überdurchschnittlich ist.

#### 4.4.3 Moralische Fähigkeiten als Schutz vor unmoralischem Handeln im Mobbing-Kontext

Die vorliegenden Ergebnisse deuten darauf hin, dass alle untersuchten moralischen Fähigkeiten Probully-Verhalten erschweren. Überdurchschnittliche moralische Sensitivität, Urteilskompetenz und Selbstkontrolle verringerten massiv die Wahrscheinlichkeit, eine aggressive Rolle anzunehmen. Auch wenn erst longitudinale Untersuchungen Sicherheit geben können, weist dies darauf hin, dass moralische Fähigkeiten ein Schutzfaktor vor Probully-Verhalten sind.

Die Wahrscheinlichkeit, nicht nur „nicht aggressiv“ zu sein, sondern seine Mitschüler aktiv zu verteidigen, hing zwar weniger eindeutig mit den moralischen Fähigkeiten zusammen als die Probully-Rolle; sie stieg jedoch tendenziell mit der affektiven Urteilskompetenz und systematisch mit der moralischen Selbstkontrolle an. Die Ergebnisse deuten also darauf hin, dass bestimmte moralische Einstellungen die Einnahme einer Verteidiger-Rolle unterstützen. Gewissheit kann auch hier nur eine Längsschnitt-Untersuchung geben. Es ist jedoch plausibel, dass unter allen Nicht-Aggressiven derjenige zum Verteidiger wird, der ein besonders ausgeprägtes moralischen Verantwortungsbewusstsein hat (und somit ein besonders niedriges Moral Disengagement), und zugleich nicht auf den kurzfristigen Gewinn bedacht ist (und somit eine bessere affektive Urteilskompetenz aufweist).

Welche Mechanismen diesem Effekt zugrunde liegen, kann die vorliegende Studie nicht beantworten: Neutralisieren das höhere Moral Disengagement und die präkonventionelle Orientierung der Nicht-Verteidiger den eigentlich positiven Effekt ihrer sonstigen moralischen Kompetenzen (Detert u. a., 2008; Kohm, 2015; Pedersen, 2009)? Oder spielen im Zusammenhang mit Verteidigerverhalten nur diese beiden moralischen Persönlichkeitsmerkmale eine Rolle, während sozio-moralische Sensitivität, kognitive Urteilskompetenz, sowie die Orientierung an postkonventionellen Argumenten überhaupt nicht von Bedeutung sind?

Die Befundlage zum Einfluss moralischer Fähigkeiten auf Mobbing-eindämmendes bzw. -unterstützendes Verhalten von Jugendlichen ist leider noch dürftig (Perren & Sticca, 2011), weshalb viele Fragen offen bleiben müssen. Umso mehr trägt die vorliegende Studie fundamental zum Verständnis dieses Zusammenhangs bei.

#### 4.4.4 Zusammenhänge zwischen Mobbing und moralischen Fähigkeiten auf Klassenebene

Nicht nur auf individueller, sondern auch auf Klassenebene zeigte sich in dieser Studie ein Zusammenhang zwischen moralischen Fähigkeiten und Mobbing: In Klassen mit hohen moralischen Durchschnittswerten fand weniger Mobbing-Aggression statt, während das Alter und die Geschlechterverteilung keine Rolle spielten. Insbesondere eine hohe strukturelle Urteilskompetenz, also die Fähigkeit, unparteiisch zu argumentieren und alle Meinungen wertzuschätzen, ging auf Klassenebene mit weniger Aggression einher. Dies stimmt mit dem Befund vom Johnson und Kollegen (2008) überein, dass eine Kultur der Anerkennung anderer Meinungen zu mehr sozialer Unterstützung in der Klasse führt. Möglicherweise wird kognitive moralische Urteilskompetenz also dann besonders effektiv, wenn sie von vielen in der Gruppe geteilt wird, und einen Teil der Gruppenkultur ausmacht. Dafür spricht auch, dass sich in einem Umfeld, in dem alle Peers eine überdurchschnittliche Urteilskompetenz haben, die eigene Urteilskompetenz besser entwickelt (Johnson u. a., 2008).

Hinsichtlich der übrigen moralischen Fähigkeiten fanden sich ebenfalls Trends zu weniger Mobbingverhalten bei höherer Ausprägung auf Klassenebene, auch wenn diese Effekte schwächer waren. Die Richtung dieses Zusammenhangs kann die vorliegende Studie jedoch nicht klären: Führt eine höhere Klassenmoral zu weniger aggressivem Verhalten, oder schult ein positives *soziales* Klima die moralische Kompetenz der Jugendlichen? Lind und Link (1988) vermuten, dass eine gute moralische Atmosphäre in der Klasse zu weniger Mobbing-Aggression beiträgt. Nucci (2008) geht in diesem Zusammenhang ebenfalls davon aus, dass das moralische Klima in der Klasse eine fundamentale Quelle für die Entwicklung von Verhaltensstrategien darstellt. Umgekehrt diskutiert Turiel (2013), dass soziale und moralische Kompetenz gerade aus der Interaktion mit dem sozialen Umfeld heraus entsteht. kann jedoch nicht beantworten, ob

Hier eröffnet sich ein interessantes Forschungsfeld, das mit Hilfe von Längsschnitt- und Mehrebenen-Analysen untersucht werden sollte. Dabei muss jedoch berücksichtigt werden, dass eine Vorhersage der Mobbing-Rollen mit Hilfe *moralischer* Inter-Klassen-Varianz im Widerspruch dazu steht, dass bei der Rollenzuteilung nach Salmivalli und Kollegen (1996) die Inter-Klassen-Varianz im *Verhalten* systematisch nivelliert wird.

#### 4.4.5 Grenzen der vorliegenden Studie und Perspektiven für die zukünftige Forschung

Neben den abschließend diskutierten Einschränkungen der verwendeten Instrumente und Methoden, die allen Studien der vorliegenden Arbeit gemein sind (siehe Seite 195), ist zu berücksichtigen, dass die befragten Schüler alle dasselbe öffentliche Gymnasium in einem sozio-ökonomisch begünstigten Landkreis besuchten. Inwiefern abweichende schulische Rahmenbedingungen und kognitive Fähigkeiten der Schüler den gefundenen Zusammenhang zwischen moralischen Fähigkeiten und Mobbing-Rolle möglicherweise beeinflussen, kann anhand des

aktuellen Forschungsstands nicht beantwortet werden. Auch wenn die bisherige Forschung nichts Gegenteiliges anzeigt, kann eine Generalisierbarkeit der Ergebnisse daher nicht garantiert werden. Die gefundenen Effekte sollten daher auf Basis einer größeren Stichprobe – bestehend aus mehreren Schulen – überprüft werden.

Aufgrund des Querschnitt-Designs der vorliegenden Studie war es außerdem nicht möglich, kausale oder gerichtete Hypothesen zum Einfluss von moralischen Fähigkeiten auf Verhalten in Mobbing-Situationen zu testen. Da die gefundenen Effekte nicht nur wissenschaftlich interessant sind, sondern zugleich einen vielversprechenden Beitrag zur Präventions- und Interventionsforschung leisten, sollten in einem nächsten Schritt die Kausalzusammenhänge zwischen moralischen Fähigkeiten und Mobbing-Verhalten im Rahmen einer Längsschnitt-Studie untersucht werden. Auch eine Interventionsstudie, die den Effekt von Moral-Trainings misst, wäre relevant.

#### 4.4.6 Fazit

Trotz dieser Einschränkungen konnte die vorliegende Studie die bisherige Forschung zu den Ursachen von Mobbing-eindämmendem und –unterstützendem Verhalten erweitern, indem sie zeigte, dass moralische Defizite die Probully-Rolle vorhersagen, während ein starkes moralisches Verantwortungsbewusstsein und eine geringe Orientierung am eigenen Vorteil dazu beiträgt, Verteidiger zu werden. Zugleich belegte die Studie, dass höhere moralische Fähigkeiten (insbesondere höhere Urteilskompetenz) auf Klassenebene mit weniger Mobbing-Verhalten zusammenhängen.

Diese Befunde weisen darauf hin, dass die Berücksichtigung moralischer Kompetenz und moralischer Selbstkontrolle zum besseren Verständnis der Dynamik von Mobbing unter Schülern beiträgt, was auch in Präventions- und Interventions-Maßnahmen berücksichtigt werden sollte (s. S. 193).

## Zwischenfazit

Tatsächlich konnte das vorangegangene Kapitel bestätigen, dass moralische Defizite charakteristisch für Schüler mit einer Mobbing-förderlichen Rolle sind. Umgekehrt scheinen bestimmte moralische Fähigkeiten dazu beizutragen, dass Klassenkameraden eine Verteidigerrolle annehmen.

Um sicherzustellen, dass dieser Befund universell ist, überprüft die vorliegende Studie explorativ, ob und inwiefern schulische Rahmenbedingungen den gefundenen Zusammenhang zwischen moralischen Fähigkeiten und Verteidiger- bzw. Probully-Rolle moderieren.

## 5 Erst kommt das Fressen, dann die Moral?<sup>36</sup>

Der Einfluss schulischer Rahmenbedingungen auf moralische Fähigkeiten, aktives Mobbing-Verhalten und ihren Zusammenhang – eine explorative Studie an drei Schulen

*Einleitung.* Ziel dieser explorativen Modell-Studie war es einerseits, zu analysieren, inwiefern schulische Rahmenbedingungen (sozio-ökonomisches Umfeld und Jungenanteil der Schule) die Verteilung moralischer Fähigkeiten (sozio-moralische Sensitivität, moralische Urteilskompetenz und Moral-Disengagement) und die Auftretenshäufigkeit und –Form von Mobbing beeinflussen. Andererseits ging es darum, erste Anhaltspunkte zu sammeln, inwiefern schulische Rahmenbedingungen als Moderator zwischen Moral und Verhalten stehen. *Methode.* Insgesamt beantworteten 1199 Schüler (11 bis 17 Jahre, 61% männlich) dreier Schulen mit sehr unterschiedlichen Rahmenbedingungen Pen-and-Paper-Fragebögen. Mit Hilfe eines Fremdnominierungs-Verfahrens wurde jedem Schüler eine aktive Rolle als Verteidiger- oder Probully-Schüler, oder eine nicht-aktive Rolle zugeteilt. *Ergebnisse.* Auch wenn alle drei Schulen ähnliche Rollen-Prävalenzen aufwiesen, unterschieden sie sich er-

---

<sup>36</sup> Nach Bertold Brechts *Dreigroschenoper* (1931).



wartungsgemäß hinsichtlich der Auftretenshäufigkeit und – Form von Mobbing, sowie hinsichtlich der moralischen Fähigkeiten ihrer Schüler. Der Vorsprung, den Verteidiger in ihren moralischen Fähigkeiten gegenüber den Probully-Schülern hatten, war an der Schule mit den besten Rahmenbedingungen am größten, an der Schule mit besonders schlechtem sozio-ökonomischem Umfeld am kleinsten. Eine multiple logistische Regressionsanalyse zeigte, dass das sozio-ökonomische Umfeld den Beitrag moralischer Urteilskompetenz zur Differenzierung von Verteidiger- und Probully-Rolle moderierte. *Schlussfolgerung.* Die Befunde bestätigen einerseits, dass Probully-Schüler moralische Defizite aufweisen, während Verteidiger ihnen moralisch überlegen sind – unabhängig von den schulischen Rahmenbedingungen. Außerdem deutet sich an, dass das sozio-ökonomische Schulumfeld den Zusammenhang zwischen moralischen Fähigkeiten und Mobbing-Verhalten moderiert. Implikationen für Prävention und Intervention von Mobbing werden am Ende der Arbeit (S. 193) erörtert.

## 5.1 Einleitung

Mobbing ist ein alltägliches Problem in Schulklassen, das über alle Schularten und Ländergrenzen hinweg stattfindet (einen guten Überblick geben Saarento, Garandau, & Salmivalli, 2015; Sentse, Veenstra, Kiuru, & Salmivalli, 2015). Die Probully-Gruppe, die etwa ein Drittel der Klasse ausmacht, versucht beim Mobbing, Dominanz und Status innerhalb ihrer Klasse zu gewinnen (Tani, Greenman, Schneider, & Fregoso, 2003; Thornberg & Jungert, 2013), indem sie Attacken gegen das Opfer initiiert oder unterstützt (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996; Schäfer & Korn, 2004).

Dazu stehen unterschiedliche Arten von Aggression zur Verfügung, die Schäfer und Korn (2001) folgendermaßen spezifizieren: Während die Aggressoren beim direkten Mobbing die offene Interaktion mit dem Opfer suchen (z.B. das Opfer beschimpfen), findet beim indirekten Mobbing kein direkter Opfer-Täter-Kontakt statt. Das direkte Mobbing lässt sich wiederum in physisches und verbales Mobbing aufteilen (Schäfer u. a., 2004), bei der indirekten Form unterscheidet man zwischen Beziehungsaggression (z.B. Gerüchte über das Opfer verbreiten), Sachbeschädigung (Eigentum des Opfers beschädigen), sowie der Anstiftung zur Opfer-Schädigung (Lagerspetz, Björkqvist, & Peltonen, 1988). Indirekte Aggression ist eine Art sozialer Manipulation: Der Aggressor benutzt seine Mitschüler dazu, das Opfer anzugreifen, ohne sich selbst aktiv am Angriff zu beteiligen (Garandeau & Cillessen, 2006).

### 5.1.1 Determinanten von Mobbingverhalten

Obwohl mehr als die Hälfte der Schüler Mobbing als unfair empfindet, und angibt, sie würden einem Opfer gegebenenfalls helfen (Marie-Louise Obermann, 2011; Whitney & Smith, 1993), greift in Wirklichkeit nur ein Viertel der Schüler aktiv als Verteidiger ein, wenn ein Mitschüler gemobbt wird (Salmivalli u. a., 1996; Schäfer & Korn, 2004). Die andere Hälfte handelt entgegen ihrer eigentlichen moralischen Überzeugungen *nicht*<sup>37</sup>.

### **Moralische Fähigkeiten als Determinanten von Mobbingverhalten**

Mobbing-unterstützendes und Mobbing-eindämmendes Verhalten kann unter anderem auf die moralischen Fähigkeiten der Schüler

---

<sup>37</sup> Knapp die Hälfte der Schüler verhält sich im Mobbing-Kontext dagegen weder offensichtlich und eindeutig Mobbing-eindämmend, noch eindeutig Mobbing-unterstützend. Obwohl auch diese Schüler (bewusst oder unbewusst) etwas zum Mobbingverlauf beitragen (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996; Schäfer & Korn, 2004), kann ihr Verhalten nicht eindeutig als Mobbing-förderlich bzw. Mobbing-eindämmend interpretiert werden (Scholte, Sentse, & Granic, 2010).

zurückgeführt werden: Während Schüler mit ausgeprägtem moralischen Verantwortungsbewusstsein, besserer affektiver Urteilskompetenz und einer am Gemeinwohl orientierten moralischen Haltung in Mobbing-Situationen häufiger als Verteidiger agieren, legen Schüler mit moralischen Defiziten vermehrt Probully-Verhalten an den Tag (z.B. Perren & Gutzwiller-Helfenfinger, 2012; Pronk, Olthof, & Goossens, 2014; Sticca & Perren, 2015; Thornberg & Jungert, 2013)<sup>38</sup>. Inwiefern dieser Zusammenhang universell ist, oder vom jeweiligen Kontext abhängt, ist bisher jedoch ungeklärt.

Die vorliegende Studie beschäftigt sich deshalb explorativ mit der Frage, ob die Zusammenhänge zwischen moralische Fähigkeiten und der aktiven Rolle in Mobbing-situationen von den schulischen Rahmenbedingungen moderiert werden.

„Moralische Fähigkeiten“ setzen sich – in Analogie zu den vorangegangenen Kapiteln – zusammen aus

sozio-moralischer Sensitivität (also der Fähigkeit, moralisch relevante soziale Situationen zu erkennen), und

moralischer Urteilskompetenz (also aus der Fähigkeit, eine moralisch gute Entscheidung zu treffen), die wiederum aus einer affektiven und einer kognitiv-strukturellen Komponente besteht (Kohlberg, 1974), und

Moral Disengagement (also dem Ausmaß, zu dem eine Person ihre moralische Selbstkontrolle und ihr moralisches Verantwortungsbewusstsein abgelegt hat).

Moral Disengagement vermittelt den Zusammenhang zwischen den beiden moralischen Kompetenzen und tatsächlichem Verhalten (Detert, Treviño, & Sweitzer, 2008; Pedersen, 2009)<sup>39</sup>, und bestimmt somit darüber, inwiefern diese Kompetenzen kontext-

---

<sup>38</sup> Vgl. auch Kapitel 4

<sup>39</sup> Vgl. auch Kapitel 3

unabhängig angewendet werden (können) (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996; Detert u. a., 2008; Pedersen, 2009).

Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich die vorliegende explorative Studie mit dem Einfluss *schulischer Rahmenbedingungen* auf den Zusammenhang zwischen moralischen Fähigkeiten und Mobbing-unterstützendem bzw. -eindämmendem Schülerverhalten. Unabhängig von den schulischen Rahmenbedingungen wird – analog zur vorangegangenen Studie und in Übereinstimmung mit zahlreichen Forschungsarbeiten (Gini, Pozzoli, & Bussey, 2014; Menesini, Palladino, & Nocentini, 2015; Perren & Sticca, 2011; Sticca & Perren, 2015; Thornberg & Jungert, 2013; Van der Velden, Brugman, Boom, & Koops, 2010) – erwartet, dass die Verteidiger bessere moralische Fähigkeiten aufweisen als die Probully-Gruppe, die wiederum deutliche moralische Defizite haben sollte. Die Verteidiger sollten im Vergleich zu den Nicht-Aktiven zumindest durchschnittlich moralisch kompetent sein.

### **Schulische Rahmenbedingungen als Determinanten von Mobbingverhalten:**

Verhalten im Mobbing-Kontext wird nicht nur von individuellen Eigenschaften und Voraussetzungen, wie z.B. den moralischen Fähigkeiten, beeinflusst, sondern auch von zahlreichen Kontextfaktoren (Salmivalli u. a., 1996). Eine wichtige Kontextbedingung ist dabei das Schulumfeld (Bradshaw, Sawyer, & O'Brennan, 2009; Hong & Espelage, 2012; Saarento, Kärnä, Hodges, & Salmivalli, 2013). Aus Bronfenbrenners (1997) sozio-ökologischer Perspektive (einen guten Überblick gibt Foster & Brooks-Gunn, 2013) stellt Mobbing ein „ökologisches Phänomen“ dar (Saarento u. a., 2015, S. 2), auf das schulische Rahmenbedingungen – also Bronfenbrenners Meso- und Exosystem (1997; Farrell, 2014) – einen ebenso großen Einfluss haben, wie individuelle Eigenschaften der einzelnen Schüler (Swearer & Doll, 2001). Lee (2010) kann beispielsweise zeigen, dass die Qualität des sozialen Schulumfelds 10 % der mobbing-relevanten Persönlichkeitseigenschaften und weitere 5 % des Mobbing-Verhaltens selbst erklären kann; zusätzliche 5% der Unterschiede im Mobbing-Verhalten scheinen die

Rahmenbedingungen indirekt über das Schulklima<sup>40</sup> aufzuklären: Je besser das Umfeld war, desto besser war das Schulklima, was wiederum zu weniger Mobbing-Verhalten führte.

Der Einfluss schulischer Rahmenbedingungen auf Schülerverhalten im Allgemeinen ist vielfach belegt (z.B. Bowes u. a., 2009; Bradshaw u. a., 2009; Espelage, Bosworth, & Simon, 2000; Espelage & Swearer Napolitano, 2003; Payne, Gottfredson, & Gottfredson, 2003; Saarento u. a., 2015). Es lassen sich schulinterne (also demographische und strukturelle Merkmale der Schule), und schulexterne Faktoren (also die sozio-ökonomische und sozio-geographische Qualität der Schulumgebung) unterscheiden (Baumert u. a., 2009; Bryk & Driscoll, 1988; Wicki & Bürgisser, 2008), von denen nicht alle gleichermaßen mit Mobbing-Verhalten in Verbindung stehen:

Hinsichtlich der schulinternen Faktoren finden sich heterogene Zusammenhangsmuster mit Mobbing (Saarento u. a., 2015; Sentse u. a., 2015). Während sich die Wissenschaft darüber einig ist, dass der *Anteil an Migranten* an einer Schule bzw. die ethnische Zusammensetzung ihrer Schülerschaft nicht mit Mobbingverhalten oder der Viktimisierungshäufigkeit zusammenhängt (Bradshaw u. a., 2009; Saarento u. a., 2015; Whitney & Smith, 1993), ist die Befundlage zum Einfluss der *Größe einer Schule*<sup>41</sup> auf das Mobbing-Verhalten der Schüler inkonsistent: Es gibt es Hinweise darauf, dass an größeren Schulen mehr *aggressives Verhalten* gezeigt wird (Payne u. a., 2003; Stewart, 2003; Zaykowski & Gunter, 2012). Dennoch findet an größeren Schulen nicht mehr Mobbing statt:

---

<sup>40</sup> Schulklima wird gemeinhin als das Beziehungsgeflecht an einer Schule definiert, also als die Atmosphäre zwischen Lehrern und Schülern, sowie zwischen den Schülern untereinander (Varbelow, 2003). Hierzu zählen auch „kollektive Einstellungen und Verhaltensbereitschaften von Lehrern und Schülern innerhalb der jeweiligen Lernumwelt“ (Eder, 1996, S. 26), sowie die moralische Atmosphäre einer Schule (Fend, 1988; Lind & Link, 1988).

<sup>41</sup> Eine gängige Kategorisierung findet sich bei Klein und Cornell (2010): Schulen mit weniger als 600 Schülern gelten als klein, Schulen mit 600 bis 900 Schülern als mittelgroß und Schulen mit über 900 Schülern als groß.

Ein Großteil der aktuellen Studien finden keinen Zusammenhang zwischen Schulgröße und Viktimisierungshäufigkeit (z.B. Khoury-Kassabri, Benbenishty, Astor, & Zeira, 2004; Saarento u. a., 2013; Whitney & Smith, 1993). Um in der vorliegenden Studie einen Einfluss der Schulgröße auszuschließen, werden nur große Schulen (> 900 Schüler vgl. Klein & Cornell (2010)) untersucht. Inwiefern der *Jungenanteil an der Schule* einen Einfluss auf individuelles Verhalten in Mobbing-Situationen hat, wird kontrovers diskutiert: Obwohl Jungen grundsätzlich mehr Aggression zeigen als Mädchen (Payne u. a., 2003; Stewart, 2003; Zaykowski & Gunter, 2012) und sich häufiger aggressiv am Mobbing-Geschehen beteiligen (Salmivalli u. a., 1996; Schäfer & Korn, 2004), ist nicht eindeutig geklärt, ob zusätzlich zu diesem individuellen Effekt auch der *Jungenanteil* an der Schule einen Einfluss auf die Auftretenshäufigkeit von Mobbing hat (Saarento u. a., 2015). Während Khoury-Kassabri und Kollegen (2004) zeigen, dass an Schulen mit hohem Jungen-Anteil nicht nur überdurchschnittlich viel Aggression, sondern auch überdurchschnittlich viel Viktimisierung stattfindet, finden Saarento und Kollegen (2013) keine Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit oder Intensität von Viktimisierung und dem Jungenanteil an der Schule. Dieser Widerspruch ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass Jungen sich im Jugendalter offener und direkter aggressiv verhalten und aggressives Verhalten eher als „normal“ akzeptieren (Fekkes, Pijpers, & Verloove-Vanhorick, 2005; Wolke, Woods, Bloomfield, & Karstadt, 2000), während Mädchen eher indirekte und unauffälligere Aggressionsformen anwenden (Crick & Grotpeter, 1995; Lagerspetz u. a., 1988; Rose & Rudolph, 2006).

Der Einfluss des Schul-externen Umfelds ist ebenfalls umstritten: Ein *höherer sozio-ökonomischer Status und weniger Armut* im Schulumfeld sagen grundsätzlich einen geringeren Grad an störendem Verhalten, sowie weniger Gewalt an der Schule vorher (Bradshaw u. a., 2009; Gottfredson, Gottfredson, Payne, & Gottfredson, 2005). Einige Studien berichten Zusammenhänge zwischen einem ungünstigen sozio-ökonomischen Umfeld und mehr Mobbing (Bradshaw u. a., 2009; Whitney & Smith, 1993); umgekehrt finden

Kim und Kollegen (2009) mehr Mobbing-Aktivität unter besonders guten sozio-ökonomischen Rahmenbedingungen. Andere Studien finde keine Zusammenhänge zwischen dem wirtschaftlichen Umfeld einer Schule und der Auftretenshäufigkeit von Mobbing (z.B. Ma, 2002). Eine mögliche Erklärung für diesen Widerspruch ergibt sich, wenn man die Art der angewendeten Aggression berücksichtigt: Es zeichnet sich ab, dass Kinder und Jugendliche mit höherem sozio-ökonomischen Status eher zu indirekt aggressivem Verhalten greifen. Dagegen kommt direkte Aggression häufiger unter sozio-ökonomisch schlechter gestellten Heranwachsenden vor (Bonica, Arnold, Fisher, Zeljo, & Yer-shova, 2003; Gilligan, Taylor, & Sullivan, 1995; McNeilly-Choque, Hart, Robinson, Nelson, & Olsen, 1996). Während offene Aggression in höheren sozialen Kreisen verpönt ist, ist sie in ärmeren, gewalttätigeren Nachbarschaften oft nötig, um sich erfolgreich zu behaupten (Coyne & Whitehead, 2008). Dieser Zusammenhang erklärt den Befund von Khoury-Kassabri und Kollegen (2004), dass an Schulen mit niedrigem sozio-ökonomischem Umfeld vor allem direkte verbale und physische Viktimisierung stattfindet, während an Schulen mit hohem sozio-ökonomischem Umfeld indirekte und relationale Viktimisierung vorherrscht.

Bei der Beantwortung der Frage, wie aktives mobbing-unterstützendes bzw. mobbing-eindämmendes Verhalten erklärt werden kann, spielen neben der Moralkompetenz offenbar auch schulische Rahmenbedingungen eine Rolle. So umstritten es zum aktuellen Zeitpunkt ist, *inwiefern* der Jungenanteil einer Schule und das sozio-ökonomische Umfeld das Verhalten von Schülern in Mobbing-situationen beeinflussen, so unumstritten es ist, *dass* diese Kontextfaktoren Einfluss auf Mobbing-Verhalten und – Häufigkeit nehmen. Die vorliegende Studie berücksichtigt deshalb die sozio-ökonomischen Rahmenbedingungen und das Mengenverhältnis zwischen Jungen und Mädchen als schulische Determinanten von Mobbing.

Es wird dabei einerseits erwartet, dass an Schulen mit einem schwierigen sozio-ökonomischen Umfeld mehr Aggression stattfindet, die – genau wie die Viktimisierung – vor allem direkter

verbaler und körperlicher Natur ist. Sollte es Zusammenhänge zwischen der Auftretenshäufigkeit von Mobbing und dem sozio-ökonomischen Umfeld geben, wird angenommen, dass ein Mittelschicht-Umfeld zu besonders wenig Viktimisierung führt, während sowohl ein sozio-ökonomisch besonders gutes, als auch ein sozio-ökonomisch besonders schlechtes Schulumfeld Viktimisierung begünstigen. Andererseits geht diese Studie davon aus, dass an Schulen mit einem höheren Jungenanteil mehr direkte verbale und körperliche Mobbing-Aggression auftritt. Inwiefern ein hoher Jungenanteil insgesamt zu mehr Mobbingaggression und zu mehr Viktimisierung führt, ist dagegen fraglich.

Insgesamt ist zu berücksichtigen, dass die schulischen Rahmenbedingungen nicht nur Einfluss auf Mobbing-Verhalten nehmen, sondern auch auf die moralischen Fähigkeiten der Schüler.

### 5.1.2 Zusammenhänge von Schulumwelt und moralischen Fähigkeiten

Moralische Fähigkeiten hängen sowohl auf individueller Ebene, als auch auf Klassenebene mit Schülerverhalten in Mobbing-Situationen zusammen (vgl. Kapitel 4). Sie entwickelt sich, wie alle Persönlichkeitseigenschaften, nicht nur aufgrund von genetischer Veranlagung und frühkindlicher Sozialisation, sondern auch durch den andauernden Einfluss von Umweltfaktoren, denen eine Person im Lauf ihrer Entwicklung ausgesetzt ist (Caspi & Bem, 1990). Betrachtet man das Zusammenspiel von moralischen Fähigkeiten und Mobbingverhalten unter Schülern, sollte der Einfluss *schulischer Rahmenbedingungen* auf die moralische Entwicklung nicht vernachlässigt werden.

Tatsächlich finden sich Hinweise darauf, dass der sozio-ökonomische Status grundlegenden Einfluss auf die Entwicklung moralischer Kompetenz haben kann: Caravita und Kollegen (2012) gehen aufgrund neurowissenschaftlicher Befunde (z. B. Manuck u. a., 2005) davon aus, dass das sozio-ökonomische Umfeld zumindest einige der neuronalen Strukturen und Netzwerke beeinflusst, die für emotionale und kognitive Entwicklung zustän-



dig sind – und somit auch für Entwicklung moralischer Kompetenzen. Das erklärt, dass der sozio-ökonomische Status nicht nur mit den moralischen Werten einer Person zusammenhängt, sondern auch mit ihrer moralischen Urteilskompetenz (S. C. Caravita u. a., 2012; S. Caravita, Gini, & Pozzoli, 2012; Rest, Thoma, & Edwards, 1997). Dabei finden sich Hinweise für eine höhere moralische Urteilskompetenz bei höherem sozio-ökonomischem Status (Rest u. a., 1997). Inwiefern auch die sozio-moralische Sensitivität vom schulexternen Kontext beeinflusst wird, ist dagegen strittig: Während Haidt (2001) davon ausgeht, dass die Fähigkeit, moralische Situationen und Grenzüberschreitungen zu erkennen, zu einem gewissen Grad angeboren ist, diskutieren Sachdeva, Singh und Medin (2011), dass das sozio-kulturelle Umfeld die sozio-moralische Sensitivität beeinflussen kann. Eine Metastudie von You und Kollegen (2011) weist jedoch darauf hin, dass die sozio-ökonomischen Bedingungen keinen Einfluss auf die moralische Sensitivität haben – unabhängig von den verwendeten Instrumenten. Deshalb geht die vorliegende Studie davon aus, dass das sozio-ökonomische Umfeld keinen Einfluss hat. Moral Disengagement steht *unabhängig* vom sozio-ökonomischen Hintergrund mit mehr Gewaltbereitschaft in Verbindung (Bandura, 2002; Krettenauer, Colasante, Buchmann, & Malti, 2014). Zusätzlich scheint der *individuelle* sozio-ökonomische Status die Anfälligkeit für Moral Disengagement nicht zu erhöhen. Inwiefern das sozio-ökonomisch *Umfeld* (unabhängig vom individuellen Status) das Risiko für Moral Disengagement erhöht, ist dagegen noch unerforscht. Da es sich bei der moralischen Selbstkontrolle jedoch um ein *erlerntes* Konstrukt handelt (Bandura u. a., 1996; Pedersen, 2009), ist es durchaus möglich, dass die direkte Schul-Umwelt dabei einen Beitrag leistet.

Für die vorliegende Studie wird auf Basis der vorgestellten Befunde erwartet, dass ein besseres sozio-ökonomisches Schulumfeld mit höherer moralischer Urteilskompetenz zusammenhängt. Für sozio-moralische Sensitivität wird kein Kontext-Effekt erwartet. Inwiefern die Ausprägung von Moral Disengagement von der Schulumwelt abhängt, ist fraglich.

Ob der Jungenanteil an einer Schule die moralische Kompetenz ihrer Schüler beeinflusst, ist ebenfalls offen: Da Jungen moralische Norm-Brüche grundsätzlich eher akzeptieren als Mädchen, und zugleich zu mehr Moral Disengagement neigen (S. Caravita u. a., 2012; Hymel, Schonert-Reichl, Bonanno, Vaillancourt, & Rocke Henderson, 2010), liegt es nahe, dass ein höherer Jungen-Anteil die moralische Selbstkontrolle und das moralische Verantwortungsbewusstsein an der Schule insgesamt beeinträchtigt. Außerdem zeigen die vorangegangenen drei Studien dieser Arbeit in Übereinstimmung mit einer Metastudie von You und Kollegen (2011), dass Jungen eine geringere sozio-moralische Sensitivität aufweisen als Mädchen. Zusätzlich haben Jungen ein größeres Interesse daran, empfundene Ungerechtigkeiten durch Vergeltung auszugleichen (Bradshaw, O'Brennan, & Sawyer, 2008; Huesmann & Guerra, 1997), was einer präkonventionellen moralischen Orientierung nahekommt. Für die vorliegende Studie wird daher insgesamt erwartet, dass ein höherer Jungenanteil an der Schule zu mehr Moral Disengagement, weniger sozio-moralischer Sensitivität und zu einer stärkeren präkonventionellen Orientierung der Schüler führt<sup>42</sup>. Inwiefern auch die übrigen Aspekte moralischer Urteilskompetenz von der Geschlechterverteilung an der Schule betroffen sind, ist offen.

### 5.1.3 Die Schulumwelt als Moderator von Schüler-Performanz

Es gibt zahlreiche Hinweise dafür, dass der Jungenanteil und das sozio-ökonomische Schulumfeld die Art und Ausprägung moralischer Fähigkeiten, und damit zwangsläufig auch moralische Handlungsentscheidungen beeinflussen. Der Kontext wirkt sich auf individuelle moralische Fähigkeiten von Schülern also in ähnlichem Maße aus wie auf ihr Verhalten in Mobbing-Situationen. Zugleich wirken die individuellen moralischen Fähigkeiten darauf

---

<sup>42</sup> Inwiefern dieser Effekt über den individuellen Einfluss jedes einzelnen Jungen hinausgeht, also auch auf die moralische Kompetenz der Mädchen einer solchen Schule Auswirkungen hat, ist ungeklärt und soll auch nicht Gegenstand dieser Untersuchung sein.

ein, ob ein Schüler eher mobbing-unterstützendes oder -eindämmendes Verhalten zeigt. Auf Basis dieser multiplen Zusammenhänge und Abhängigkeiten ist es möglich, dass das Schulumfeld nicht nur einen linearen Einfluss auf Mobbing-Verhalten und moralische Fähigkeiten hat, sondern das Zusammenspiel zwischen diesen beiden Merkmalen moderiert.

Eine Moderator-Wirkung schulischer Rahmenbedingungen ist im Mobbing- und Moral-Kontext bisher wenig erforscht: Es gibt Hinweise darauf, dass die (Schul-) Umwelt den Zusammenhang zwischen Moral Disengagement und allgemeinem Verhalten *nicht* verändert (Bandura, 2002; Krettenauer u. a., 2014), weshalb auch für Mobbing-Situationen kein Moderator-Effekt erwartet wird. Dagegen gibt es hinsichtlich moralischer *Kompetenz* bisher keine Erkenntnisse. Es ist jedoch durchaus denkbar, dass die untersuchten schulischen Rahmenfaktoren das Zusammenspiel zwischen moralischer Kompetenz und Verhalten beeinflussen - ähnlich, wie sie den Zusammenhang zwischen kognitiven Kompetenzen und Schulleistung moderieren (Baumert u. a., 2009; Hart, Soden, Johnson, Schatschneider, & Taylor, 2013; vgl. z.B. Helmke & Weinert, 1997): Hier wirkt sich beispielsweise das sozio-ökonomische Umfeld der Schule nicht nur *zusätzlich* zu den kognitiven Fähigkeiten der Schüler auf die Schulleistung aus (Baumert, Nagy, & Lehmann, 2012; Ditton & Krüsken, 2009; Sirin, 2005); es moderiert auch den Effekt individueller kognitiver Fähigkeiten (Hart u. a., 2013). Hart und Kollegen (2013) konnten dabei zeigen, dass die kognitiven Kompetenzen von Schülern sozial schwacher Schulen enger mit ihrer Lesekompetenz zusammenhängen als an sozio-ökonomisch bessergestellten Schulen. Ähnliche so genannte *between-environment-effects* (Baumert u. a., 2012, S. 3) finden sich möglicherweise auch im Mobbing-Kontext. Zwar handelt es sich bei Moralkompetenz nicht um eine rein kognitive Fähigkeit, und Mobbingverhalten stellt keine akademische Leistung dar. Es gilt jedoch:

Sowohl moralische Urteilskompetenz, als auch die soziale Wahrnehmung hängen als sozio-kognitive Fähigkeiten mit dem IQ zusammen (Baker, Peterson, Pulos, & Kirkland, 2014; Bebeau &

Thoma, 2003; Hyde, Shaw, & Moilanen, 2010), und sind analog zu den kognitiven Ursachen von Schulleistung abhängig von Schulkontext-Faktoren. Umgekehrt handelt es sich beim *Verhalten in Mobbing-situationen* – analog zur Schulleistung – um eine mehr oder weniger befriedigende Performanz im Schulkontext, die sowohl von individuellen, als auch von situationalen und kontextuellen Faktoren beeinflusst wird. Aus dieser Analogie heraus ist es möglich, dass der *Zusammenhang* zwischen beiden moralischen Kompetenzen und aktivem Verhalten in Mobbing-situationen (analog zum Zusammenhang zwischen IQ und Schulleistung) von schulischen Rahmenbedingungen beeinflusst wird.

#### 5.1.4 Die vorliegende Studie

Um erstmals zu untersuchen, ob und inwiefern das sozio-ökonomische Schulumfeld und der Jungenanteil der Schule das Zusammenspiel zwischen Moral-Kompetenz und Verhalten moderieren, wurde eine explorative Modellstudie mit drei Schulen durchgeführt, die sich hinsichtlich des Jungenanteils und des sozio-ökonomischen Umfeld deutlich unterscheiden.

Dabei wurden folgende Forschungsanliegen untersucht:

1. Repliziert die Stichprobe – unabhängig von den schulischen Rahmenbedingungen – bisherige Befunde hinsichtlich moralischer Kompetenzunterschiede zwischen Verteidigern und Probully-Schülern: Sind die moralischen Fähigkeiten der Verteidiger besser ausgeprägt?
2. Hängen der sozio-ökonomische Status des Schulumfelds und der Jungenanteil der drei untersuchten Schulen mit aktivem Verhalten in Mobbing-Situationen zusammen?
  - a. Tritt an der Schule mit dem höchsten Jungenanteil mehr direkte verbale und körperliche Mobbing-Aggression auf? Führt ein hoher Jungenanteil insgesamt zu mehr Mobbingaggression und zu mehr Viktimisierung?

- b. Findet an der Schule mit schwierigem sozio-ökonomischen Umfeld mehr Aggression statt, und ist diese – genau wie die Viktimisierung – vor allem direkter verbaler und körperlicher Natur?
  - c. Zeigt sich an der Mittelstand-Schule besonders wenig Viktimisierung?
  - d. Zieht ein sozio-ökonomisch besonders gutes Umfeld weniger Mobbing, sowie mehr indirekte Aggression nach sich?
- 3. Hängen der sozio-ökonomische Status des Schulumfelds und der Jungenanteil der drei untersuchten Schulen mit den moralischen Fähigkeiten der Schüler zusammen?
  - a. Haben die Schüler der sozio-ökonomisch starken Schule eine höhere moralische Urteilskompetenz und weniger Moral Disengagement? Für sozio-moralische Sensitivität wird kein Kontext-Effekt erwartet.
  - b. Haben die Schüler der Schule mit dem hohen Jungenanteil mehr Moral Disengagement, weniger sozio-moralische Sensitivität und eine stärkere präkonventionelle Orientierung?
- 4. Verändern schulische Rahmenbedingungen den Zusammenhang zwischen *Moralkompetenz* und mobbing-unterstützender bzw. –eindämmender Rolle, während sie hinsichtlich Moral Disengagement keine Auswirkung haben? Handelt es sich dabei um einen Moderator-Effekt?

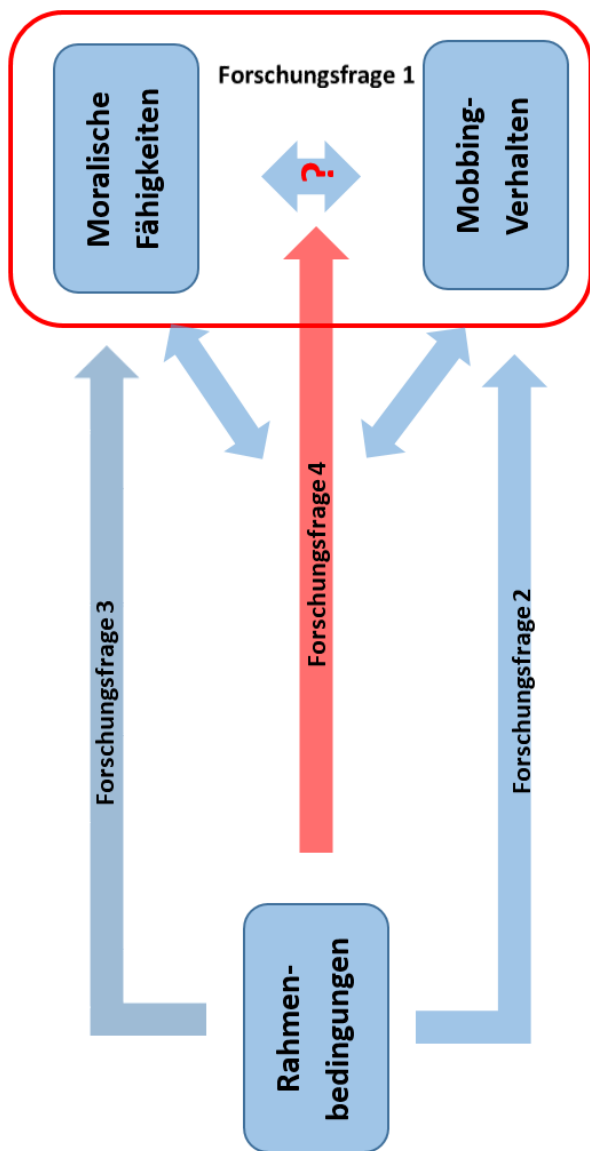


Abbildung 22: Der mögliche Einfluss schulischer Rahmenbedingungen auf den Zusammenhang zwischen moralischen Fähigkeiten und Mobbing-Verhalten (unter Berücksichtigung der zu beantwortenden Forschungsfragen).

## 5.2 Methoden

### 5.2.1 Stichprobe

Für die vorliegende Arbeit wurden 1199 Schüler der siebten (26.2%), achten (35.5%) und neunten (38.3%) Klasse dreier bayesischer Gymnasien befragt. Es wurden 309 unvollständige Fragebögen aus der Analyse ausgeschlossen, um eine zuverlässige Auswertung zu garantieren. Die Stichprobe enthält somit 890 Schüler im Alter von 11 bis 17 ( $\bar{X} = 14.01$ ,  $SD = 1.11$ ; 61.6% männlich), die gleichmäßig über die drei Schulen verteilt sind (Schule A: 30.3%, Schule B: 36.0%, Schule C: 33.7%).

#### Schüler

Mit Hilfe des Participant Role Questionnaire (s.u.) konnte erwartungsgemäß 35% der Schüler eine Probully-Rolle zugeteilt werden, 23% erhielten eine Verteidiger-Rolle. Übereinstimmend mit früheren Befunden (Bradshaw u. a., 2009; Saarento u. a., 2013; Sentse u. a., 2015) unterschieden sich Verteidiger und Probully-Gruppe hinsichtlich ihres Geschlechterverhältnisses ( $\chi^2 (1) = 143.48$ ,  $p = .00$ ): nur 14% der Probully-Schüler waren weiblich, während die Mädchen fast Drittel der Verteidiger stellten. Verteidiger und Probully-Gruppe unterschieden sich auch hinsichtlich ihrer Beliebtheit wie erwartet ( $U = -7.13$ ,  $p = .00$ ,  $r = 0.31$ ) (S. Caravita u. a., 2012; Olthof, Goossens, Vermande, Aleva, & van der Meulen, 2011): erstere waren systematisch beliebter als ihre aggressiven Mitschüler. Die ausgeschlossenen Schüler wichen in ihrer Rollenverteilung nicht von der verwendeten Stichprobe ab ( $\chi^2 (3) = 3.96$ ,  $p = .68$ ).

#### Schulen

Die drei untersuchten Schulen unterschieden sich hinsichtlich ihres sozio-ökonomischen Umfelds und ihres Jungenanteils deutlich (siehe Abbildung 23 & Tabelle 15): Schule A hatte das mit Abstand beste sozio-ökonomische Umfeld, Schule B lag im Mittelfeld, und Schule C wies die schlechtesten sozio-ökonomischen

Bedingungen auf. Etwa die Hälfte der Schüler an den Schulen A und C waren Jungen, während Schule B besonders viele männliche Schüler hatte.

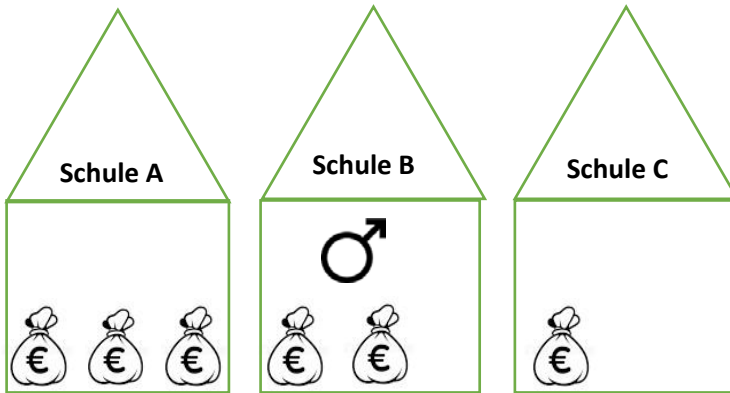


Abbildung 23: Visualisierung der Rahmenbedingungen der drei befragten Schulen.

Da die vorliegende Studie explorativ nur drei Schulen untersuchte, konnte nicht überprüft werden, ob sich die Schulen hinsichtlich des Jungenanteils und des sozio-ökonomischen Umfelds signifikant unterschieden.

## 5.2.2 Instrumente

### Schulische Rahmenbedingungen

#### *Sozio-ökonomisches Schulumfeld*

Zur Erfassung des sozio-ökonomischen Umfelds der drei befragten Schulen wurden die Daten des Zensus 2011 des statistischen Bundesamts verwendet. Für die Berechnung wurden das Durchschnittseinkommen, der Kaufkraft-Index, der Ausländeranteil und der Anteil an Sozialhilfeempfängern des jeweiligen Schulsprengels jeweils z-standardisiert und addiert. Der Index für das sozio-ökonomische Umfeld wurde zur besseren Vergleichbarkeit z-



standardisiert; höhere Werte bedeuten einen höheren sozio-ökonomischen Status

### *Jungenanteil*

Mit Hilfe der Schulleitung jeder Schule wurde der Anteil *aller* Jungen einer Schule erfasst, unabhängig davon, ob sie an der Befragung teilnahmen. Der Index für den Jungenanteil wurde zur besseren Vergleichbarkeit z-standardisiert; höhere Werte bedeuten einen niedrigeren Jungenanteil.

Schule	Soz.-ökon. Umfeld	Jungen-Anteil
	z-Wert	z-Wert (%-Satz)
A	4.56	0.77 (51)
B	-1.76	- 1.13 (70)
C	-2.80	0.36 (56)

Tabelle 15: Kennwerte für das sozio-ökonomische Umfeld und den Jungenanteil der drei befragten Schulen.

## **Verhaltensmaße**

### *Probully- und Verteidiger-Rolle*

Probully- und Verteidiger-Rolle berechneten sich wie in Kapitel 4. Eine Beschreibung des Instruments findet sich auf Seite 95. Die beiden dahinterstehenden Verhaltens-Skalen waren auch in der vorliegenden Stichprobe reliabel (Probully-Skala: Cronbachs Alpha = .95; Verteidiger: Cronbachs Alpha = .88).

### *Beliebtheit*

Eine Beschreibung des Instruments findet sich auf Seite 96.

*Aggressions- und Viktimisierungs-Salienz und Mobbing-Verhalten auf Klassenebene*

Um die Aggressions-Salienz in einer Klasse zu erfassen, wurden – wie in Kapitel 4 – klassenweise die arithmetischen Mittel der Anzahl der Nominierungen berechnet, die die Schüler auf die Probully-Items des PRQ erhielten. Die Berechnung der Viktimisierungs-Salienz erfolgte analog anhand der Opfer-Items. Diese Methode ist bereits gut etabliert, um die klassenweise Auftretenshäufigkeit vom Mobbing zu erfassen (Menesini u. a., 2015; Pozzoli, Gini, & Vieno, 2012; Saarento u. a., 2015; Sentse u. a., 2015).

Es wurden dabei vier verschiedene Dimensionen von Aggression bzw. Viktimisierung erfasst (vgl. Tabelle 16).

<b>Aggression</b>	<b>Direkt</b>	körperlich	Das Opfer schubsen / schlagen
		verbal	Das Opfer beschimpfen / bedrohen
	<b>Indirekt</b>	relational	Das Opfer ausschließen
		körperlich/verbal	Andere zu Gemeinheiten gegenüber dem Opfer anstiften
<b>Viktimisierung</b>	<b>Direkt</b>	körperlich	Geschubst / geschlagen werden
		verbal	Bedroht / beschimpft werden
	<b>Indirekt</b>	relational	Ausgeschlossen werden
		verbal	Opfer von Lästereien und Gerüchten werden

Tabelle 16: In der vorliegenden Studie erfasste Dimensionen von Aggression und Viktimisierung.

## Individuelle moralische Kompetenzen

Zur Erfassung der moralischen Fähigkeiten der befragten Schüler wurden theoretisch und statistisch unterschiedliche moralische Konstrukte erfasst, die höchstens mäßig miteinander interkorrelierten (vgl. Studie 2). Um eine Vergleichbarkeit mit den auf Klassen-Ebene berechneten Mobbing-Rollen zu garantieren, wurden die Moralmäße für die Analyse von Rolle-Moral-Effekten anhand der Klassen-Stufe standardisiert, sowie zu besseren Vergleichbarkeit z-standardisiert. Die durchschnittlichen moralischen Fähigkeiten (vgl. Tabelle 17 und Tabelle 11) entsprechen den erwarteten Normen (vgl. Kapitel 2 und 3).

*Messung sozio-moralischer Sensitivität: Der Reading the Mind in the Eyes Test (RME)*

Die vorliegende Arbeit greift – wie die vorangegangenen Studien – zur Messung sozio-moralischer Sensitivität auf den RME zurück. Eine Testbeschreibung findet sich auf Seite 65.

*Messung moralischer Urteilskompetenz: Der Moralisches Urteil Test (MUT)*

Zur Erfassung moralischer Urteilskompetenz wurde der *Moralisches Urteil Test* (MUT) verwendet (vgl. Kapitel 2 und 3). Eine Testbeschreibung findet sich auf Seite 36.

Um die Reliabilität der Antworten zu garantieren, wurden Fragebögen mit mindestens einer fehlenden Antwort aus allen Analysen ausgeschlossen.

Seine Validität für die vorliegende Stichprobe zeigte sich anhand dreier Kriterien<sup>43</sup>: (1) Die Quasi-Simplex-Struktur der moralischen Stufen-Orientierungen konnte mit Hilfe einer Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation (siehe Abbildung 24) weitgehend bestätigt werden (Lind, 2005): Das Scree-Plot unterstrich eine Zweikomponentenlösung und die Faktorladungen waren in der

---

<sup>43</sup> Vgl. Kapitel 2

richtigen Reihenfolge angeordnet<sup>44</sup>. (2) Kognitive (C-Score) und affektive Urteilskompetenz (Stufe 5 & 6) hingen systematisch positiv zusammen ( $r > .29^{**}$ ). (3) Die Schüler orientierten sich durchschnittlich stärker an moralisch weit entwickelten postkonventionellen Argumenten (vgl. Tabelle 17,  $t(1713.69) = 15.19, p < .001$ ).

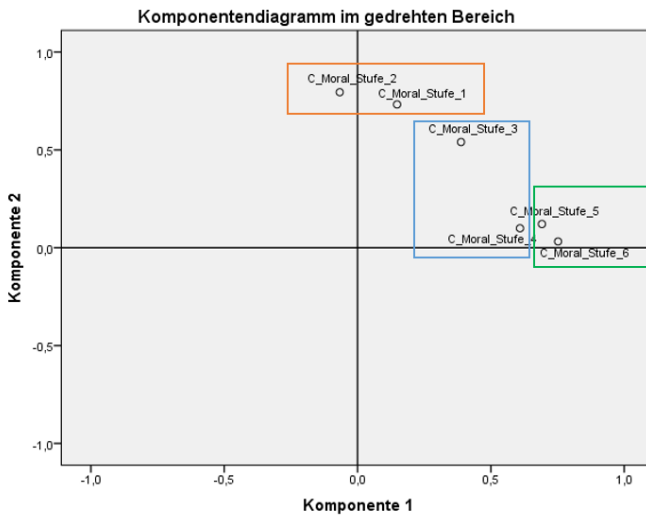


Abbildung 24: Komponentendiagramm der Moralstufen des MUT.

Bemerkung: *Präkonventionelle Stufen*, *konventionelle Stufen*, *postkonventionelle Stufen*.

### *Moral Disengagement Scale (MD)*

Zur Erfassung von Moral Disengagement wurde – wie in den vorangegangenen Studien – eine gekürzte deutsche Fassung von Banduras Moral Disengagement Scale (MD) (Bandura u. a., 1996) verwendet. Eine Beschreibung des Instruments findet sich auf Seite 98.

<sup>44</sup> Vgl. Kapitel 2 und 3

### 5.2.3 Ablauf

Der Ablauf war identisch mit dem in Kapitel 4 (s. S. 94).

### 5.2.4 Analyse

Zur Analyse der Zusammenhänge zwischen moralischen Fähigkeiten und Probully- bzw. Verteidiger-Rolle wurden sowohl Varianzanalysen, als auch Regressionen verwendet. Da die untersuchten Verhaltensweisen und Fähigkeiten nicht normal verteilt waren, wurden nicht-parametrische Analyseverfahren gewählt: Mittelwert-Unterschiede zwischen den beiden Rollen wurden mit Hilfe nicht-parametrischer ANOVAS durchgeführt (Mann-Whitney-Test). Zur Vorhersage der Verteidiger- bzw. Probully-Rolle wurden logistische Regressionen gerechnet, da sie nicht auf einer Normalverteilungsannahme basieren. Da die *gleichzeitige* Berücksichtigung kognitiver (C-Score) und affektiver (Stufen-Maße) Urteilskompetenz als Prädiktoren der aktiven Mitschülerrolle keine Verzerrungen nach sich zog, wurde auf eine Betrachtung in getrennten Regressionsmodellen (vgl. Studie 3) verzichtet.

Zur Überprüfung von Moderator-Effekten wurden zunächst Interaktionsterme moralischer Fähigkeiten und schulischer Rahmenbedingungen als Prädiktoren in die Regressionsmodelle aufgenommen. Zur Überprüfung gefundener Interaktionen wurde das gängige SPSS-Macro Modprobe (Hayes & Matthes, 2009) verwendet.

Aus Gründen der besseren Interpretierbarkeit der vorliegenden Ergebnisse vor dem Hintergrund anderer Studien werden die *deskriptiven* Ergebnisse *unstandardisiert* berichtet. Für alle weiteren Berechnungen werden die Moral-Maße um die Jahrgangsstufe standardisiert, um Vergleichbarkeit mit den Rollen auf Klassen-ebene zu gewährleisten, sowie zur vereinfachten Lesbarkeit z-standardisiert.

## 5.3 Ergebnisse

Ziel dieser explorativen Studie ist es, das Zusammenspiel zwischen Mobbing-eindämmendem bzw. -unterstützendem Verhalten und individuellen moralischen Fähigkeiten *in Abhängigkeit von schulischen Rahmenbedingungen* zu analysieren. Dazu wurde einerseits untersucht, inwiefern Mobbing-Verhalten und moralische Fähigkeiten von den Kontextfaktoren der drei untersuchten Schulen abhingen. Andererseits wurden überprüft, inwiefern die Rahmenbedingungen den Zusammenhang zwischen Mobbing und Moral moderierten.

### 5.3.1 Moralische Determinanten der aktiven Rollen – eine Replikation der vorangegangenen Studie

Zur Replikation der Ergebnisse aus Kapitel 4 wurden zunächst die moralischen Fähigkeiten der beiden aktiven Rollen miteinander verglichen. Anschließend wurde überprüft, ob die optimalen Regressionsmodelle zur Vorhersage der beiden Rollen aus der vorangegangenen Studie auch für die vorliegende Stichprobe Gültigkeit besitzen.

Die Mitglieder der Probully-Gruppe zeigten im Vergleich zu ihren Mitschülern, wie erwartet, deutliche moralische Defizite (s. Tabelle 17), sowohl hinsichtlich ihrer sozialen Wahrnehmung (RME), als auch hinsichtlich ihrer moralischen Urteilskompetenz (C-Score, Stufe 2, Stufe 6) und ihrer moralischen Selbstkontrolle (MD).

Verteidiger und Nicht-Aktive waren erwartungsgemäß ähnlich moralisch kompetent; die Verteidiger hatten jedoch eine stärkere moralische Selbstkontrolle (MD).


	RME	C-Score	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4	Stufe 5	Stufe 6	MD
Gesamt: M (SD)	21.47 (4.44)	19.55 (12.60)	-0.17 (0.39)	-0.25 (0.43)	0.05 (0.37)	0.00 (0.43)	0.21 (0.36)	0.17 (0.44)	1.62 (0.47)
Probully: M (SD)	20.59 a (4.53)	17.79 a (10.86)	-0.15 (0.41)	-0.19 a (0.42)	0.03 (0.39)	0.01 (0.51)	0.20 (0.36)	0.10 a (0.51)	1.77 a (0.47)
Verteidiger: M (SD)	22.30 b** (4.10)	19.94 b* (12.27)	-0.17 (0.38)	-0.32 b** (0.39)	0.07 (0.36)	-0.03 (0.37)	0.23 (0.32)	0.21 b* (0.37)	1.48 b** (0.42)
Nicht-Aktive: M (SD)	21.75 b* (4.43)	20.75 b* (13.86)	-0.19 (0.38)	-0.27 b* (0.44)	0.05 (0.34)	0.00 (0.40)	0.21 (0.37)	0.20 b* (0.42)	1.55 c* (0.45)

Tabelle 17 :Moralische Fähigkeiten nach Geschlecht und Rolle.

Bemerkung: Grau unterlegt die Variablen, in denen sich Gruppen signifikant unterscheiden; unterschiedliche Buchstaben bedeuten signifikante Abweichungen der Mittelwerte voneinander (Mann-Whitney-U-Test, b\*\*:  $p < .01$ , b\*:  $p < .05$ , b:  $p < .10$ ). Unstandardisierte Werte. Soziale Wahrnehmung: RME; affektive Urteilskompetenz: Unterstützung bzw. Ablehnung von moralischen Argumenten der jeweiligen Kohlbergstufe 1 bis 6, kognitive moralische Urteilskompetenz: C-Score; Moral Disengagement: MD.

	Verteidiger waren besser als	
	die <b>Probully-</b> Gruppe in ...	die <b>Nicht-</b> <b>Aktiven</b> in ...
<b>Moral Disengagem.</b>	✓	✓
<b>Kog. Urteilskomp.</b>	✓	⚡
<b>Aff. Urteilsk. (Ge- meinwohl-Orient.)</b>	✓	⚡
<b>Soziale Wahrn.</b>	✓	⚡

Abbildung 25: moralische Kompetenz-Unterschiede zwischen Probully- und Verteidiger-Rolle – Abgleich mit den Forschungsfragen (FF).

*Bemerkung:* ✓ *erwartungsgemäß bestätigte FF*, ⚡ *erwartungsgemäß verneinte FF*,  *wider Erwarten verneinte FF*.

Analog zu Kapitel 4 wurde die Verteidiger- bzw. Probully-Rolle anschließend mit Hilfe dreier hierarchischer logistischer Regressionen (Probully vs. Nicht-Aktive, Verteidiger vs. Nicht-Aktive, Probully vs. Verteidiger) vorhergesagt (s. Tabelle 21). Damit die Größenordnung dieses Zusammenhangs erfasst werden konnte, wurde das individuelle Geschlecht und Beliebtheit als die vermutlich mächtigsten demographischen und soziometrischen Prädiktoren von Verteidiger- und Probully-Rolle kontrolliert (Saarento u. a., 2013; Sentse u. a., 2015).

Es fiel einerseits auf, dass die replizierten Modelle sowohl die Verteidiger-, als auch die Probully-Rolle schlechter vorhersagen konnten als in der sozio-ökonomisch begünstigten Stichprobe aus Kapitel 4 (vgl. Nagelkerke  $R^2_{\text{Studie 3}}$  in Tabelle 21 unten und in  $R^2$



in den Tabellen 12 und 13 in Kapitel 4). Außerdem war bemerkenswert, dass die optimalen Moral-Prädiktoren aus Kapitel 4 besonders schlecht zu den vorliegenden Daten passten (s. Tabelle 21, grau unterlegt): Während Moral Disengagement zumindest zur Vorhersage der Probully-Rolle diente, trugen die drei moralischen Kompetenz-Prädiktoren aus Studie 3 (Stufe 2, C-Score, RME) nichts zur Rollenaufklärung bei ( $p > .249$ ). Das optimale Modell aus Studie 3 konnte in der vorliegenden Stichprobe also weder die aggressive, noch die prosoziale Rolle zufriedenstellend vorhersagen.

Dagegen zeigte sich, dass andere moralische Konstrukte des Gesamtmodells durchaus Einfluss auf die Rollenwahl nahmen: Die Probully-Gruppe orientierte sich im Vergleich zu den Verteidigern systematisch stärker an Macht und Autorität, Belohnung und Strafe (Stufe 1), und weniger am bestehenden individuellen sozialen Gefüge (Stufe 3): Eine um eine Standardabweichung<sup>45</sup> höhere Autoritäts-Orientierung senkte die Wahrscheinlichkeit Verteidiger (statt Probully) zu sein um ein Viertel (Odds Ratio = .755); umgekehrt erhöhte eine um eine Standardabweichung höhere Orientierung am eigenen Sozialgefüge die Wahrscheinlichkeit Verteidiger zu sein um ein Drittel (Odds Ratio = 1.377). Die Verteidiger orientierten sich auch im Vergleich zu den Nicht-Aktiven systematisch stärker am Sozialgefüge (Stufe 3; Odds Ratio = 1.251), zugleich jedoch weniger an vorgegebenen Regeln und Konventionen (Stufe 4; Odds Ratio = 0.812). Die Aggressiven taten sich im Vergleich zu den nicht-aktiven Klassenkameraden dagegen durch Defizite in der postkonventionellen Orientierung am Gemeinwohl (Stufe 6) hervor: Eine Erhöhung dieser postkonventionellen Orientierung um eine Standardabweichung erhöhte die Wahrscheinlichkeit, nicht Teil der Probully-Gruppe zu sein (sondern nicht-aktiv), um mehr als 20% (Odds Ratio = .787).

---

<sup>45</sup> Die Odds Ratio basiert auf der Erhöhung bzw. Reduktion der Prädiktoren um eine *Einheit* (= 1). Da die vorliegende Arbeit mit z-standardisierten Werten arbeitet, entspricht eine Einheit einer Standardabweichung.

### 5.3.2 Der Einfluss schulischer Rahmenbedingungen auf Mobbing-Verhalten

Insgesamt zeigte sich, dass die *Prävalenz* der Mobbingrollen nicht von den schulischen Rahmenbedingungen abhing: Etwa ein Drittel der Schüler bekleidete jeweils eine Probully-Rolle, etwa ein Fünftel eine Verteidiger-Rolle. Dagegen unterschieden sich die drei untersuchten Schulen erwartungsgemäß hinsichtlich der *Art* des angewandten Mobbing-Verhaltens der Schüler, sowie der Auftretenshäufigkeit von Mobbing:

	Schule A	Schule B	Schule C
<b>Rollen-Prävalenz</b>	Probully: 35%, Verteid.: 21%	Probully: 37%, Verteid.: 24%	Probully: 32%, Verteid.: 24%
<b>Aggress.-Salienz</b>	<b>3.12 (1.30) a</b>	<b>3.20 (1.30) a</b>	<b>3.72 (1.84) b*</b>
Direkt – körperl.	0.67 (0.53) a	0.79 (0.42) b**	0.97 (0.58) c**
Direkt – verbal	0.79 (0.42) a	0.80 (0.37) b*	1.04 (0.59) c**
Indirekt – Bezieh.	0.90 (0.47) a	0.70 (0.29) b**	0.76 (0.40) b'
Indir. – phys./verb.	0.77 (0.36) a	0.91 (0.41) b**	0.95 (0.49) b**
<b>Viktimis.-Salienz</b>	<b>2.99 (0.95) a</b>	<b>2.58 (0.89) b**</b>	<b>3.04 (1.13) a</b>
Direkt – körperlich	0.31 (0.26) a	0.41 (0.21) b**	0.39 (0.25) b**
Direkt – verbal	0.81 (0.29) a	0.70 (0.30) b**	0.86 (0.40) a
Indir. – Beziehung	0.82 (0.29) a	0.63 (0.29) b**	0.80 (0.31) a
Indirekt – verbal	1.06 (0.36) a	0.84 (0.24) b**	0.99 (0.33) c

Tabelle 18: Aggression und Viktimisierung an den drei untersuchten Schulen (M (SD)). *Bemerkung: Unterschiedliche Buchstaben in einer Zeile bedeuten signifikante Abweichungen der Mittelwerte voneinander (Mann-Whitney-U-Test, b\*\*:  $p < .01$ , b:  $p < .05$ , b':  $p < .10$ ). rot: der systematisch höchste Wert, grün: der systematisch niedrigste Wert.*

An der sozio-ökonomisch benachteiligten Schule (Schule C) fand am meisten direkte Aggression (verbal und körperlich) statt; zusätzlich wurde hier auffallend oft „zu Gemeinheiten angestiftet“. Zugleich fand hier besonders viel körperliche Viktimisierung sowie überdurchschnittlich viel direkt verbale und indirekt-relationale Viktimisierung statt. Umgekehrt wurde an der Schule mit weit überdurchschnittlichem sozio-ökonomischem Umfeld (Schule A) besonders viel indirekte Beziehungs-Aggression angewendet und die Schüler fielen besonders häufig Lästereien und gemeinen Gerüchten zum Opfer (indirekt-verbale Viktimisierung).

An der Schule mit dem großen Anteil männlicher Schüler (Schule B) fand am wenigsten indirekte Viktimisierung statt; ihre Schüler wurden zugleich seltener Opfer direkter verbaler Attacken. Dagegen liefen sie vergleichsweise große Gefahr, körperlich angegriffen zu werden. Sie wendeten wie erwartet mehr direkte Aggression an als die Schüler der sozio-ökonomisch begünstigten Schule A, zeigten zugleich aber weniger direkte Aggression als die Schüler der sozio-ökonomisch benachteiligten Schule C.

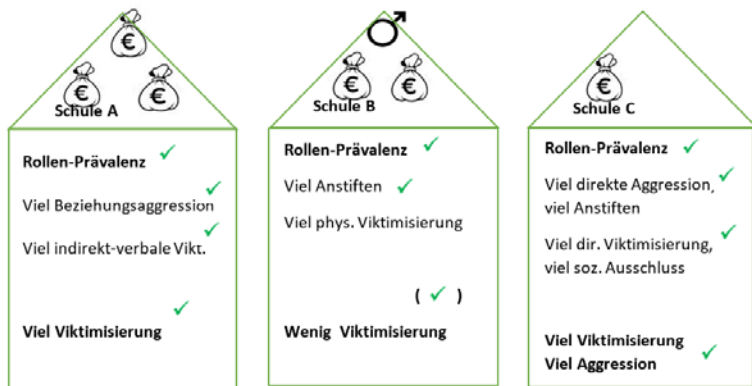


Abbildung 26: Aggression und Viktimisierung an den drei befragten Schulen – Abgleich mit den Forschungsfragen.

*Bemerkung:* erwartungsgemäß bestätigte FF, erwartungsgemäß verneinte FF, wider Erwarten verneinte FF.

Insgesamt wurde an der Schule mit dem hohen Jungenanteil (und dem durchschnittlichen sozio-ökonomischem Umfeld; Schule B) am wenigsten Viktimisierung (und durchschnittlich viel Aggression) berichtet. An der sozio-ökonomisch schwachen Schule (Schule C) fand zwar am meisten Aggression statt, jedoch wurden ihre Schüler nicht häufiger viktimisiert als an der sozio-ökonomisch starken Schule A.

### 5.3.3 Der Einfluss schulischer Rahmenbedingungen auf die moralischen Fähigkeiten

	Schule A	Schule B	Schule C
<b>Soziale Wahrn.</b>	20.80 (4.67) b**	20.00 (4.25) a	20.40 (4.41) b'
<b>Kog. Urteils-k.</b>	22.40 (14.00) a	17.99 (11.29) b**	18.51 (12.12) b**
<b>Aff. Urteils-k.</b>			
Stufe 1	-0.17 (0.37)	-0.19 (0.39)	-0.15 (0.42)
Stufe 2	-0.35 (0.42) a	-0.21 (0.44) b**	-0.22 (0.40) b**
Stufe 3	0.01 (0.37) a	0.05 (0.39) b*	0.09 (0.35) b*
Stufe 4	0.05 (0.37) a	-0.02 (0.52) b'	-0.03 (0.39) b*
Stufe 5	0.25 (0.35) a	0.21 (0.36)	0.18 (0.35) b*
Stufe 6	0.21 (0.35)	0.16 (0.42)	0.13 (0.53)
<b>Moral Diseng.</b>	1.54 (0.50) a	1.65 (0.42) b**	1.65 (0.48) b*

Tabelle 19: Prävalenz moralischer Fähigkeiten an den drei untersuchten Schulen. *Bemerkung: Unterschiedliche Buchstaben in einer Zeile bedeuten signifikante Abweichungen der Mittelwerte voneinander (Mann-Whitney-U-Test, b\*\*:  $p < .01$ , b\*:  $p < .05$ , b':  $p < .10$ ). rot: der systematisch schlechteste Wert; grün: der systematisch beste Wert. Soziale Wahrnehmung: RME; affektive Urteils-kompetenz: Unterstützung bzw. Ablehnung von moralischen Argumenten der jeweiligen Kohlbergstufe 1 bis 6, kognitive moralische Urteils-kompetenz: C-Score; Moral Disengagement: MD*

Lediglich die präkonventionelle Orientierung an Macht und Autorität (Stufe 1), sowie die postkonventionelle Orientierung an universellen ethischen Prinzipien (Stufe 6) waren unabhängig von den schulischen Rahmenbedingungen. Dagegen fanden sich erwartungsgemäß interessante Unterschiede bei den übrigen moralischen Fähigkeiten (s. Tabelle 18):

Schüler der sozio-ökonomisch begünstigten Schule A zeigten durchwegs die höchste Moralkompetenz: Sie argumentieren überdurchschnittlich fair (C-Score), lehnten moralisch wenig entwickelte Argumente stärker ab (Stufe 2 & 3) und bevorzugten stattdessen eine konventionelle Orientierung an Regeln und Normen (Stufe 4) oder an postkonventionellen Argumenten (Stufe 5). Konsistent dazu zeigten Schüler der Schule A systematisch weniger Verlust moralischer Selbstkontrolle (Moral Disengagement) und die beste soziale Wahrnehmung. Schüler der sozio-ökonomisch benachteiligten Schule (Schule C) hatten umgekehrt große moralische Defizite.

Soziale Wahrnehmung	Kog. Urteilskompetenz				Aff. Urteilskomp. (Stufe 2)				Moral Disengagement			
	$\beta$	B	t	p	$\beta$	B	t	p	$\beta$	B	t	p
Geschlecht	-0.23	-0.46	-6.79	.00	-0.09	-0.18	-2.40	.02	0.09	0.18	2.59	.01
Jungenanteil der Schule	-0.04	-0.02	-1.20	.23	-0.09	-0.06	-2.48	.01	0.13	0.08	3.85	.00
Anmerkungen	$R^2 = .05$ für Schritt 1; $\Delta R^2 = .00$ für Schritt 2; $R^2_{ges} = .05$				$R^2 = .01$ für Schritt 1; $\Delta R^2 = .01$ für Schritt 2; $R^2_{ges} = .02$				$R^2 = .01$ für Schritt 1; $\Delta R^2 = .02$ für Schritt 2; $R^2_{ges} = .03$			
	$R^2 = .06$ für Schritt 1; $\Delta R^2 = .00$ für Schritt 2; $R^2_{ges} = .06$											

Tabelle 20: Der Einfluss des individuellen Geschlechts und des Jungenanteils an der Schule auf die individuellen moralischen Fähigkeiten (lineare Regression zur Vorhersage moralischer Fähigkeiten mit Hilfe von Geschlecht und Jungenanteil). *Bemerkung: soziale Wahrnehmung: RME; kognitive Urteilskompetenz: C-Score; affektive Urteilskompetenz: Orientierung an der präkonventionellen Stufe 2; Moral Disengagement: MD.*

Auch an der Schule mit dem hohen Jungenanteil (Schule B) zeigten die Schüler deutliche moralische Defizite. Sie hatten zwar ein ähnliches Niveau an postkonventionellem Denken (Stufe 5) wie

die Schüler der begünstigten Schule A, und ihre soziale Wahrnehmung (RME) und ihr Moral Disengagement waren nur in dem Maße schlechter als an den beiden anderen Schulen, in dem jeder einzelne Jungen eine schlechtere Gefühlserkennung aufwies (vgl. Tabelle 20; der Jungenanteil hat keinen signifikanten Einfluss). Das Geschlechterverhältnis der untersuchten Schulen beeinflusste jedoch *zusätzlich* zum individuellen Geschlecht die moralische Urteilskompetenz: Die individuelle Orientierung am eigenen Vorteil (Stufe 2) stieg mit dem Jungenanteil der Schule, während die kognitive Urteilskompetenz sank (vgl. Tabelle 20).

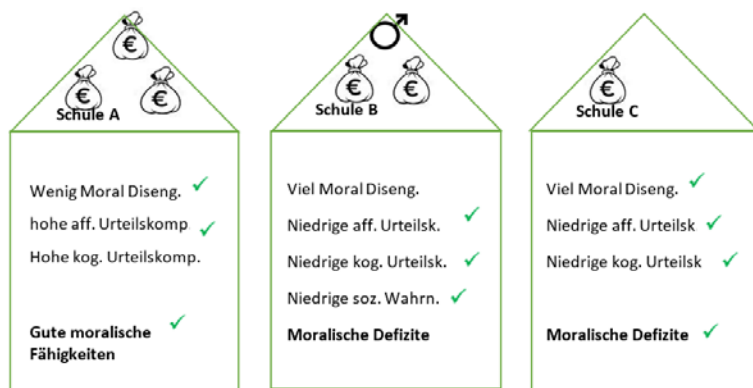


Abbildung 27: moralische Fähigkeiten und Defizite an den drei befragten Schulen – Abgleich mit den Forschungsfragen

### 5.3.4 Schul-Unterschiede in den Zusammenhängen zwischen Moralkompetenz und Mobbing-Rolle<sup>46</sup>

Aufgrund der deutlichen Unterschiede im Verhaltensrepertoire und in den Moralkompetenzen zwischen den drei untersuchten Schulen, wurden auch die Zusammenhänge zwischen diesen beiden Faktoren schulspezifisch betrachtet. Dafür wurden zunächst die jeweiligen Rollenträger der drei Schulen hinsichtlich ihre

<sup>46</sup> Zur besseren Vergleichbarkeit von Effekten unterschiedlicher Moral-Maße werden ab hier z-standisierte Werte berichtet.

ralischen Fähigkeiten miteinander verglichen (s. Abbildung 28 und Abbildung 29).

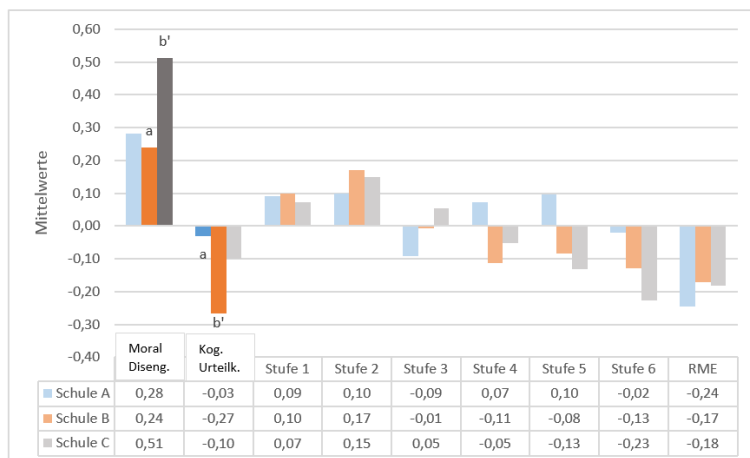


Abbildung 28: Moralische Fähigkeiten der Probully-Gruppe nach Schule. *Bemerkung: Signifikante Abweichungen der Mittelwerte sind farblich hervorgehoben; Säulen mit unterschiedlichen Buchstaben (innerhalb eines Konstrukts) bedeuten signifikante Unterschiede zwischen den jeweiligen Schulen (Mann-Whitney-U-Test,  $b^{**}$ :  $p < .01$ ,  $b^*$ :  $p < .05$ ,  $b$ :  $p < .10$ ). Soziale Wahrnehmung: RME; affektive Urteilskompetenz: Unterstützung bzw. Ablehnung von moralischen Argumenten der jeweiligen Kohlbergstufe 1 bis 6, kognitive moralische Urteilskompetenz: C-Score; Moral Disengagement: MD*

Obwohl die Schüler der drei Schulen grundsätzlich unterschiedliche Level von moralischer Kompetenz aufwiesen (Tabelle 18), unterschieden sich die Probully-Gruppen zwischen den Schulen kaum in ihren moralischen Fähigkeiten (Abbildung 28). Die Aggressiven der sozio-ökonomisch benachteiligten Schule C zeigten lediglich einen Trend zu mehr Moral Disengagement als an der Mittelstands-Schule B; die Aggressiven der Schule B mit ihrem hohen Jungenanteil zeigten umgekehrt einen Trend zu weniger moralischer Urteilskompetenz (C-Score) als an der begünstigten Schule A.



Abbildung 29: Moralische Fähigkeiten der Verteidiger nach Schule.

Bemerkung: Signifikante Abweichungen der Mittelwerte sind farblich hervorgehoben; unterschiedliche Buchstaben (innerhalb eines Konstrukts) bedeuten signifikante Unterschiede zwischen den jeweiligen Schulen (Mann-Whitney-U-Test,  $b^{**}$ ;  $p < .01$ ,  $b^{*}$ ;  $p < .05$ ,  $b$ ;  $p < .10$ ). Soziale Wahrnehmung: RME; affektive Urteilskompetenz: Unterstützung bzw. Ablehnung von moralischen Argumenten der jeweiligen Kohlbergstufe 1 bis 6, kognitive moralische Urteilskompetenz: C-Score; Moral Disengagement: MD



Dagegen hatten die schulischen Rahmenbedingungen einen deutlichen Einfluss auf die moralische Kompetenz der Verteidiger (Abbildung 29): Deren moralischen Fähigkeiten waren an der Schule mit den besten sozio-ökonomischen Rahmenfaktoren am elaboriertesten, an der Schule mit den schwierigsten sozio-ökonomischen Bedingungen am wenigsten weit entwickelt. Die Verteidiger der sozio-ökonomisch starken Schule A waren systematisch besser in moralischer Argumentationskompetenz (C-Score) als an der sozio-ökonomisch benachteiligten Schule C, zeigten weniger Moral Disengagement und lehnten eine präkonventionelle Orientierung am eigenen Vorteil (Stufe 2) stärker ab. Außerdem orientierten sie sich stärker postkonventionell am Gemeinwohl (Stufe 5). Die Verteidiger der Schule B, deren sozio-ökonomisches Umfeld zwar durchschnittlich war, die aber einen sehr hohen Jungenanteil hatte, unterschieden sich kaum von den Verteidigern der sozio-ökonomisch benachteiligten Schule C. Sie orientierten sich jedoch stärker an bestehenden sozialen Strukturen (Stufe 3) als die Verteidiger von Schule C.

Zusätzlich zum Vergleich der Verteidiger bzw. Probully-Gruppen zwischen den drei untersuchten Schulen, wurden die Moralprofile der beiden aktiven Rollen *schulinternen* kontrastiert, um Unterschiede zwischen den Schulen herauszuarbeiten (Abbildung 30).

An der sozio-ökonomisch stark begünstigten Schule A unterschieden sich Verteidiger und Probully-Schüler in vielen Aspekten moralischer Kompetenz: Verteidiger hatten eine höhere sozio-kognitive Kompetenz (RME;  $r^{47} = -.22$ ) und eine bessere moralische Argumentationskompetenz (C-Score;  $r = -.20$ ); dafür lehnten sie präkonventionelle moralische Argumente (Stufe 2) stärker ab ( $r = -.32$ ); außerdem zeigten sie systematisch weniger Moral Disengagement. Verteidiger verfügten unter günstigen Rahmenbedingungen also über eine vergleichsweise starke Fähigkeit, Argumente unabhängig ihrer eigenen Meinung zu beurteilen (C-Score), sowie moralisch relevante Situationen als solche zu erkennen (RME).

---

<sup>47</sup>  $r$  als Effektstärke des Mann-Whitney-U-Tests ( $|r| > .1$  kleiner Effekt,  $|r| > .3$  mittlerer Effekt,  $|r| > .5$  starker Effekt).

Zugleich lehnten sie es stark ab, nur auf den eigenen Vorteil zu zielen (Stufe 2) und hatten ein starkes moralisches Verantwortungsbewusstsein (niedriges MD). An der sozio-ökonomisch stark benachteiligten Schule C unterschieden sich Verteidiger und Probully-Schüler dagegen nur in einer einzigen moralischen Kompetenz: Die prosozialen Schüler konnten moralisch relevante Situationen besser erkennen als ihre aggressiven Klassenkameraden (RME;  $r = -.20$ ).

An der sozio-ökonomisch durchschnittlichen Schule B mit ihrem hohen Jungenanteil unterschieden sich Verteidiger und Aggressive in zwei Kompetenzen: Wie an den anderen beiden Schulen waren Verteidiger sozio-kognitiv kompetenter (RME;  $r = -.14$ ); zusätzlich orientierten sie sich wesentlich stärker am bestehenden sozialen Gefüge und an der Zuneigung der anderen (Stufe 3) als Probully-Schüler ( $r = -.15$ ). Verteidiger waren an der der Schule mit dem hohen Jungenanteil also nicht nur stärker darin, moralisch relevante Situationen als solche zu erkennen, sondern orientierten ihr Handeln zusätzlich daran, von den anderen gemocht zu werden. Insgesamt fiel auf, dass nur die Verteidiger der sozio-ökonomisch stark begünstigten Schule A Eigeninteresse-geleitete Argumente (Stufe 2) deutlich ablehnten, während sich alle anderen Schüler unabhängig von ihrer Rolle und der besuchten Schule gleichermaßen stark an diesen Argumenten orientierten.

Zusammenfassend wiesen die Verteidiger unabhängig von den Rahmenbedingungen bessere moralische Fähigkeiten auf als die Probully-Schüler. Dabei waren die Kompetenzunterschiede zwischen Aggressiven und Prosozialen an der Schule mit den schlechtesten sozio-ökonomischen Rahmenbedingungen am geringsten; an der Schule mit den besten externen Bedingungen traten die Kompetenzunterschiede zwischen den beiden aktiven Rollen am deutlichsten zu Tage. Die einzige moralische Kompetenz, die Verteidiger unabhängig von den schulischen Rahmenbedingungen aufwiesen, war eine überdurchschnittliche soziokognitive Kompetenz (RME): An allen drei Schulen waren sie besonders gut darin, die Gefühle von Mitmenschen zu erkennen.

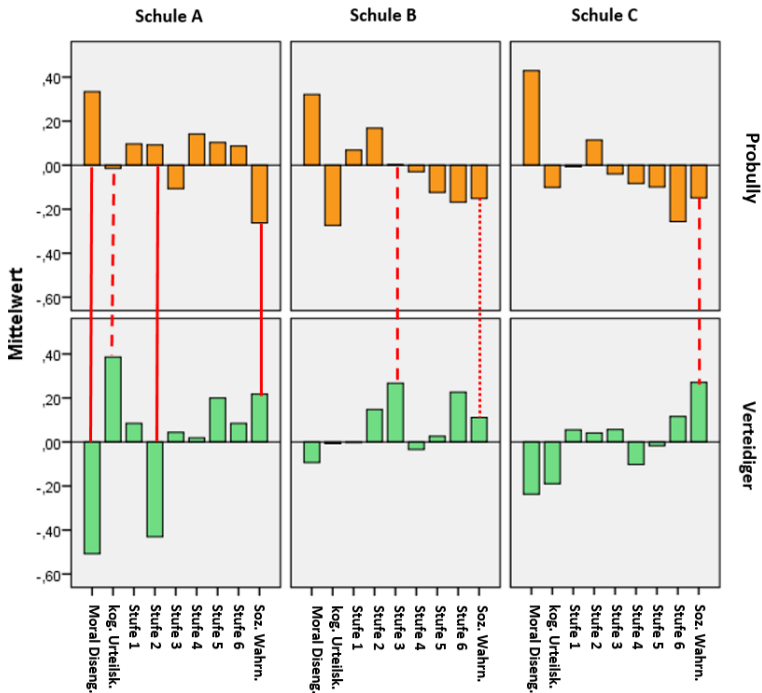


Abbildung 30: Verhaltensprofile von Verteidigern und Probully-Gruppe an den drei Schulen. *Bemerkung: Die Null-Linie beschreibt die Durchschnittskompetenz aller befragten Schüler. Systematische Kompetenz-Unterschiede zwischen den Rollen (Mann-Whitney-U-Test) wurden mit roten Linien markiert: ———  $p < .01$ , ----  $p < .05$ , ....  $p < .10$ . soziale Wahrnehmung: RME; affektive Urteilskompetenz: Unterstützung bzw. Ablehnung von moralischen Argumenten der jeweiligen Kohlbergstufe 1 bis 6, kognitive moralische Urteilskompetenz: C-Score; Moral Disengagement: MD*

### 5.3.5 Schulische Rahmenbedingungen als Moderatoren zwischen Moralkompetenz und Mobbing-Rolle

Die drei befragten Schulen unterschieden sich nicht nur hinsichtlich der Moralkompetenz und des angewandten Mobbing-Verhaltens der Schüler. Wie im vorherigen Absatz beschrieben,

bestanden zugleich unterschiedlich starke *Zusammenhänge* zwischen Moralkompetenz und den aktiven Mobbing-Rollen: An der sozio-ökonomisch starken Schule unterschieden sich Verteidiger und Probully-Schüler moralisch am stärksten voneinander. Es stellte sich daher die Frage, inwiefern die untersuchten schulischen Rahmenbedingungen als *Moderator* zwischen moralischen Kompetenzen und Mobbing-Verhalten wirkten.

Um zu überprüfen, *ob* das sozio-ökonomische Umfeld und der Jungenanteil einer Schule den Zusammenhang zwischen moralischen Fähigkeiten und Rollenwahl moderieren, wurden Regressionen durchgeführt, bei denen *Interaktionsterme* von Rahmenbedingungen und moralischen Fähigkeiten als Prädiktoren zur Rollenvorhersage verwendet wurden. Um zugleich zu erfassen, *welche Relevanz* mögliche Moderatoreffekte hatten, wurden die Interaktionsterme *zusätzlich* zu den Rollen-Prädiktoren aus Studie 3 überprüft. So ließ sich der *relative* Beitrag der Moderator-Effekte zur Erklärung von mobbing-unterstützenden bzw. -eindämmenden Rollen im Vergleich zum Effekt der moralischen Fähigkeiten selbst einordnen.

Die Vorhersage-Stärke der drei vollständigen Interaktions-Modelle<sup>48</sup>, also ihre aufgeklärte Varianz (Nagelkerke  $R^2_{\text{Interaktion}}$  in Tabelle 21), war durchwegs höher als die der replizierten Ausgangsmodelle aus Kapitel 4 ( $R^2_{\text{Kapitel4}}$  in Tabelle 21).

Das neue Regressionsmodell differenzierte jedoch nicht nur aufgrund der Berücksichtigung aller möglichen Moralprädiktoren besser zwischen Aggressiven, Prosozialen und Nicht-Aktiven als das Ausgangsmodell aus Studie 3, sondern auch aufgrund der Berücksichtigung von Moderatoreffekten seitens der schulischen Rahmenbedingungen. Obwohl weder der Jungenanteil, noch das sozio-ökonomische Umfeld selbst die Probully- bzw. Verteidiger-

---

<sup>48</sup> Die große Anzahl der Prädiktoren ist deshalb (statistisch) unproblematisch, weil eine ungleich größere Anzahl von Fällen untersucht wird. Insbesondere ergibt sich nicht das Verhältnis (Fälle = Prädiktoren + 1) (Wilks, 1995).

Rolle vorhersagten, leistete ihre Berücksichtigung als Moderatoren einen eigenen Beitrag zur Rollen-Aufklärung:

Die Differenzierung zwischen Verteidigern und Aggressiven konnte durch die Hinzunahme der Interaktionsterme von sozio-ökonomischen Rahmenbedingungen und Moralkompetenz tendenziell besser modelliert werden als durch das Gesamtmodell ohne diese Interaktionsterme ( $\Delta R^2 = .033$ ,  $p = .072$ ). Der zugehörige Moderation-Effekt war sogar Teil des optimalen Vorhersagemodells (s. Tabelle 21, **fett** gedruckt). Dagegen moderierte der Jungenanteil der befragten Schulen die Unterscheidung zwischen Verteidigern und Aggressiven nicht.

Beim Vergleich der beiden aktiven Rollen mit den nicht-aktiven Schülern wurden zwar einzelne Moderationseffekte signifikant (s. Tabelle 21, grüne Schrift), sie konnten die Vorhersagekraft der Vorhersagemodelle jedoch nicht systematisch verbessern ( $\Delta R^2 < .03$ ,  $p > .10$ ), und waren nicht Teil der optimalen Regressionsmodelle (s. Tabelle 21, **fett** gedruckt).

Um zu überprüfen, *inwiefern* die sozio-ökonomischen Rahmenbedingungen den Einfluss von Eigeninteresse-Orientierung (Stufe 2) auf die Unterscheidung zwischen Probully-Gruppe und Verteidigern beeinflussten, wurde eine zusätzliche Analyse mit Hilfe des SPSS-Macros *modprobe* (Hayes & Matthes, 2009) unter Kontrolle der Faktoren aus dem zugehörigen *optimalen* Regressionsmodell (s. Tabelle 21, **fett** gedruckt) durchgeführt. Der gefundene Interaktionseffekt hielt der Überprüfung stand:

Sozio-ökonomische Rahmenbedingungen moderierten den Effekt einer Orientierung am eigenen Vorteil (Stufe 2) auf die Differenzierung zwischen Verteidigern und Aggressiven ( $p = .031$ ). Das heißt, dass eine Unterscheidung der beiden aktiven Rollen dann besser gelang, wenn der Einfluss dieses Kontextfaktors auf die präkonventionelle Orientierung (Stufe 2) berücksichtigt wurde. Bei überdurchschnittlich guten externen Bedingungen ( $M_{SES} > 3.00$ ), wie Schule A sie aufwies, senkte eine präkonventionelle Orientierung die Wahrscheinlichkeit, Teil der Verteidiger zu sein

( $\beta < -.437$ ,  $p = .050$ ) – die Verteidiger lehnten diese Argumente umgekehrt stark ab. Tatsächlich senkte die Steigerung der Stufe-2-Orientierung (um eine SD) an Schule A die Wahrscheinlichkeit den Verteidigern anzugehören (statt der Probully-Gruppe) um 60% ( $\beta = -.942$ , Odds Ratio = .390;  $p = .004$ ).

	Die Probully-Rolle ...	Die Verteidiger-Rolle ...
	... wurde vorhergesagt durch ...	
Moral Disengagement	✓	( ✓ )
Kog. Urteilskompetenz	⚡	⚡
Aff. Urteilskompetenz	✓	✓
Soziale Wahrnehmung	⚡	⚡
Rahmenbed. x MD	⚡	⚡
Rahmenbed. x aff. Urteils-k.	✓	✓
Rahmenbed. x soz. Wahrn	⚡	⚡

Abbildung 31: moralische und Interaktions-Prädiktoren der Probully- und Verteidiger-Rolle – Abgleich mit den Forschungsfragen (FF).

Bemerkung: ✓ erwartungsgemäß bestätigte FF, ⚡ erwartungsgemäß verneinte FF, ⚡ wider Erwarten verneinte FF.

	Nicht-Aktive vs. Probully				Verteidiger vs. Nicht-Aktive				Verteidiger vs. Probully			
	$\beta$		Odds Ratio	p	B	Odds Ratio	p		B	Odds Ratio	p	
<b>Erster Schritt</b>	Soz.-ök. Status (SES)	0.033	1.033	.384	-0.012	0.988	.801		-0.051	0.951	.368	
	Jungenanteil	0.011	1.011	.876	-0.096	0.909	.261		-0.032	0.969	.746	
<b>Zweiter Schritt</b>	Geschlecht (Jungen)	<b>1.365</b>	<b>3.914</b>	<b>.000</b>	<b>-1.071</b>	<b>0.343</b>	<b>.000</b>		<b>-2.431</b>	<b>0.088</b>	<b>.000</b>	
	Beliebtheit	-0.071	0.931	.443	<b>0.974</b>	<b>2.648</b>	<b>.000</b>		<b>1.036</b>	<b>2.817</b>	<b>.000</b>	
	Moral Disengagement	<b>0.383</b>	<b>1.467</b>	<b>.000</b>	-0.207	0.813	.124		<b>-0.739</b>	<b>0.477</b>	<b>.000</b>	
	Kog. Urteilskompetenz	-0.082	0.921	.484	-0.138	0.871	.314		0.031	1.032	.868	
	Präferenz Stufe 1	0.109	1.115	.295	0.134	1.144	.290		-0.281	0.755	.080	
	Präferenz Stufe 2	0.037	1.038	.729	-0.057	0.944	.647		-0.215	0.806	.193	
<b>Dritter Schritt</b>	Präferenz Stufe 3	-0.029	0.971	.783	<b>0.224</b>	<b>1.251</b>	<b>.089</b>		<b>0.320</b>	<b>1.377</b>	<b>.037</b>	
	Präferenz Stufe 4	-0.060	0.942	.567	<b>-0.208</b>	<b>0.812</b>	<b>.080</b>		-0.136	0.873	.376	
	Präferenz Stufe 5	0.050	1.051	.636	0.079	1.083	.596		-0.029	0.972	.864	
	Präferenz Stufe 6	<b>-0.239</b>	<b>0.787</b>	<b>.026</b>	0.048	1.049	.706		0.210	1.234	.174	
	Soz. Wahrnehmung	-0.111	0.895	.249	0.061	1.063	.616		0.144	1.154	.327	
	SES x MD	-0.034	0.967	.419	-0.019	0.981	.719		0.006	1.006	.929	
	SES x <b>kog.</b> Urteilsk.	-0.004	0.996	.927	0.078	1.081	.136		0.066	1.068	.374	
	SES x Stufe 1	0.028	1.028	.481	-0.005	0.995	.917		-0.006	0.994	.914	
	SES x Stufe 2	0.029	1.029	.517	-0.029	0.972	.562		<b>-0.142</b>	<b>0.867</b>	<b>.011</b>	

Tabelle 21: Multiple Regressionen zur Vorhersage der Rollen in Mobbing-Situationen

SES x Stufe 3	0.021	1.021	.615	0.082	1.085	<b>.099</b>	0.008	1.008	.863
SES x Stufe 4	0.005	1.005	.907	-0.002	0.998	.961	-0.065	0.937	.193
SES x Stufe 5	-0.068	0.934	<b>.084</b>	-0.025	0.976	.661	0.054	1.055	.285
SES x Stufe 6	0.053	1.054	.201	-0.007	0.993	.886	-0.097	0.908	<b>.063</b>
SES x soz. Wahrn.	-0.016	0.984	.650	-0.049	0.952	.301	-0.002	0.998	.959
Jungen x MD	0.100	1.105	.201	-0.019	0.981	.849	-0.133	0.875	.286
Jungen x <del>kog.</del> Urteilslk.	0.050	1.051	.570	-0.078	0.925	.452	0.043	1.044	.746
Jungen x Stufe 1	-0.027	0.973	.727	0.167	1.181	<b>.075</b>	0.130	1.139	.263
Jungen x Stufe 2	0.004	1.004	.964	-0.003	0.997	.975	-0.062	0.940	.597
Jungen x Stufe 3	-0.065	0.937	.411	-0.232	0.793	<b>.019</b>	-0.087	0.917	.469
Jungen x Stufe 4	-0.001	0.999	.989	-0.042	0.959	.622	-0.097	0.907	.391
Jungen x Stufe 5	0.194	1.214	<b>.019</b>	0.195	1.216	<b>.070</b>	0.073	1.075	.578
Jungen x Stufe 6	-0.105	0.901	.190	-0.101	0.904	.288	-0.099	0.906	.395
Jungen x soz. Wahrn.	-0.048	0.953	.488	0.029	1.030	.742	0.046	1.047	.660
<b>Anmerkungen</b>	<p>R<sup>2</sup> = .001 für Schritt 1; ΔR<sup>2</sup> = .191; R<sup>2</sup> = .001 für Schritt 1; ΔR<sup>2</sup> = .228; R<sup>2</sup> = .000 für Schritt 1; ΔR<sup>2</sup> = .507 für Schritt 2 (p = .000); ΔR<sup>2</sup> = .008 für Schritt 2 (p = .000); ΔR<sup>2</sup> = .015 für Schritt 2 (p = .000); <b>ΔR<sup>2</sup> = .033</b> für Schritt 3 (n.s.); ΔR<sup>2</sup> = .019 für Schritt 3 (n.s.); ΔR<sup>2</sup> = .030 für Schritt 3 (n.s.); <b>ΔR<sup>2</sup> = .072</b>; ΔR<sup>2</sup> = .010 für Schritt 4 (n.s.); <b>R<sup>2</sup> Interaktion = .219</b>; Schritt 4 (n.s.); <b>R<sup>2</sup> Interaktion = .274</b>; Schritt 4 (n.s.); <b>R<sup>2</sup> Interaktion = .500</b>; R<sup>2</sup> Studie 3 = .176; <b>R<sup>2</sup> optimal = .188</b> R<sup>2</sup> Studie 3 = .195; <b>R<sup>2</sup> optimal = .201</b> R<sup>2</sup> Studie 3 = .483; <b>R<sup>2</sup> optimal = .503</b></p>								

*Bemerkungen: **Fett**: die Prädiktoren des jeweiligen optimalen Regressionsmodells; grau unterlegt: das jeweilige optimale Regressionsmodell aus Studie 3; Grün: signifikante Interaktions-Prädiktoren. Soziale Wahrnehmung: RME; affektive Urteilskompetenz: Unterstützung bzw. Ablehnung von moralischen Argumenten der jeweiligen Kohlbergstufe 1 bis 6, kognitive moralische Urteilskompetenz: C-Score; Moral Disengagement: MD. R<sup>2</sup>: Nagelkerke R<sup>2</sup>.*



Insgesamt moderierte das sozio-ökonomische Schulumfeld also systematische den Einfluss affektiver moralischer Urteilskompetenz – insbesondere der Orientierung am eigenen Vorteil (Stufe 2) – auf die Unterscheidung von Mobbing-unterstützenden und Mobbing-eindämmenden Schülern. Bei der Differenzierung der beiden aktiven Rollen von den nicht-aktiven Mitschülern zeigte sich außerdem ein Trend zu einer Moderator-Wirkung des Jungenanteils. Seine *Vorhersagekraft* bei der Rollenunterscheidung ging jedoch nicht über die der moralischen Fähigkeiten selbst hinaus.

### 5.3.6 Zusammenfassung der Ergebnisse

Ziel der Datenanalyse war es, im Rahmen einer explorativen Untersuchung das Zusammenspiel zwischen aktivem prosozialem bzw. aggressivem Verhalten in Mobbing-situationen und individueller moralischer Kompetenz *in Abhängigkeit von schulischen Rahmenbedingungen* zu analysieren. Dabei lag der Fokus darauf, inwiefern das sozio-ökonomische Schulumfeld und der Jungenanteil der Schule den Einfluss moralischer Fähigkeiten auf mobbing-unterstützendes bzw. mobbing-eindämmendes Verhalten modellieren.

Dafür wurden die Schüler dreier Schulen befragt, die sich sowohl hinsichtlich ihrer sozio-ökonomischen Rahmenbedingungen, als auch hinsichtlich ihres Jungen-Anteils unterschieden.

Es zeigte sich, dass die *Prävalenz* der aktiven Mobbingrollen nicht von den schulischen Rahmenbedingungen abhing. Dagegen unterschied sich die *Art* des Mobbing-Verhaltens zwischen den drei Schulen deutlich und systematisch. Die Schüler der sozio-ökonomisch benachteiligten Schule wendeten vor allem direkte Aggression an, während die Schüler aus dem sozio-ökonomisch starken Umfeld insbesondere Beziehungsaggression nutzten. An der Schule mit dem hohen Jungenanteil, die im sozio-ökonomischen Mittelfeld lag, fand insgesamt am wenigsten Mobbing statt, wobei direkte physische Viktimisierung häufig vorkam, indirekte Viktimisierung besonders selten.

Hinsichtlich der moralischen Kompetenz zeigten sich ebenfalls Schuleffekte: Die Schüler der sozio-ökonomisch begünstigten Schule waren hinsichtlich aller moralischen Fähigkeiten am kompetentesten; die Schüler der sozio-ökonomisch benachteiligten Schule wiesen die geringste moralische Urteilskompetenz auf, die Schüler der Schule mit dem höchsten Jungenanteil erreichten die niedrigste sozio-moralische Sensitivität.

Bei einer *schulspezifischen* Analyse der Zusammenhänge zwischen Mobbing-Rollen und Moralkompetenz zeigte sich, dass die schulischen Rahmenbedingungen Einfluss auf die moralische Kompetenz der prosozial handelnden Schüler hatten, nicht aber auf die der aggressiven Jugendlichen. Die Moralkompetenz der Verteidiger war dabei an der Schule mit den besten sozio-ökonomischen Rahmenfaktoren am elaboriertesten, an der Schule mit den schwierigsten sozio-ökonomischen Bedingungen am wenigsten weit entwickelt.

Bei einer Moderatoranalyse zeigte sich schließlich, dass der Beitrag, den moralische Fähigkeiten bei der Unterscheidung zwischen Verteidigern und Probully-Schülern leisteten, tatsächlich von der sozio-ökonomischen Schulumwelt moderiert wurde.

## 5.4 Diskussion

Die vorliegende Studie konnte wie erwartet zeigen, dass der Zusammenhang zwischen moralischer Kompetenz und aktivem prosozialem bzw. aggressivem Verhalten in Mobbing Situationen vom sozio-ökonomischen Umfeld und vom Jungenanteil der besuchten Schule beeinflusst wird. Die Rahmenbedingungen hatten der Erwartung entsprechend einerseits einen starken Einfluss auf die Häufigkeit und Art des gezeigten Mobbingverhaltens. Andererseits wirkten sie auf die moralische Kompetenz der prosozial handelnden Schüler ein, jedoch kaum auf die der aggressiven Jugendlichen: An der Schule mit den günstigsten Rahmenbedingungen waren die Verteidiger moralisch kompetenter als an den anderen beiden Schulen. Der Beitrag, den moralische Fähigkeiten bei der Rollendifferenzierung der beiden aktiven Rollen leisteten, war daher an der Schule mit dem besten sozio-ökonomischen Umfeld am größten. Dabei *moderierte* das sozio-ökonomische Umfeld den Einfluss der affektiven moralischen Urteilskompetenz auf Verteidiger- und Probully-Verhalten.

Die befragten Schüler entsprachen sowohl hinsichtlich der Rollen-Prävalenzen, als auch hinsichtlich der Ausprägung ihrer moralischen Fähigkeiten entsprechenden Norm- und Referenz-Werten (Salmivalli u. a., 1996), sowie den Prävalenzen aus Kapitel 2 und 3. Da für die vorliegende Studie nur drei Schulen explorativ untersucht wurden, kann die Repräsentativität der vorliegenden Ergebnisse dennoch nicht garantiert werden. Da sich die drei Schulen hinsichtlich ihres sozio-ökonomischen Umfelds und ihres Jungenanteils jedoch deutlich unterschieden, können die Ergebnisse als erster Beleg für eine Moderator-Rolle schulischer Rahmenbedingungen beim Zusammenhang zwischen moralischen Fähigkeiten und Schülerverhalten in Mobbing-Situationen gewertet werden.

#### 5.4.1 Replikation bisheriger Erkenntnisse zum Zusammenhang moralischer Fähigkeiten und aktiver Mitschüler-Rolle

Die Studie aus Kapitel 4 fand an einer sozio-ökonomisch begünstigten Schule mit einem ausgeglichenen Jungen-Mädchen-Verhältnis Hinweise darauf, dass moralische Fähigkeiten zwischen Probully-Gruppe und Verteidigern, also zwischen den beiden aktiven Gruppen im Mobbing-Prozess, differenziert: Die Aggressiven wiesen im Vergleich zu Verteidigern weniger kognitive moralische Urteilskompetenz auf, und orientierten sich stärker an direkt-reziproken Eigeninteresse-geleiteten Argumenten. Diese Unterschiede blieben auch nach der Kontrolle von Geschlecht und Beliebtheit bestehen.

Die vorliegende Studie konnte – unabhängig von den schulischen Rahmenbedingungen der drei hier befragten Schulen – zahlreiche Zusammenhänge zwischen Mobbing und moralischer Kompetenz aus Kapitel 4 replizieren:

Die Probully-Gruppe wies im Vergleich zu allen anderen Mitschülern wie erwartet große moralische Defizite auf. Die Verteidiger waren den Aggressiven erwartungsgemäß moralisch überlegen: Sie zeichneten sich durch höhere moralische Selbstkontrolle (niedrigeres Moral Disengagement), eine stärkere Orientierung am Gemeinwohl (affektive Urteilskompetenz, Stufe 2 und 5), eine bessere kognitive Urteilskompetenz und eine bessere soziale Wahrnehmung aus als die Aggressiven. Im Vergleich zu den Nicht-Aktiven hatten Verteidiger zwar eine stärkere moralische Selbstkontrolle, unterschieden sich jedoch entgegen der Erwartung nicht in ihrer affektiven Urteilskompetenz.

Trotz dieser größtenteils replizierten *Zusammenhänge* zwischen moralischen Fähigkeiten und aktiver Mitschüler-Rolle ließen sich die *Regressionsmodelle* aus Studie 3 nicht noch einmal bestätigen: Zwar erhöhten eine schlechtere moralische Selbstkontrolle und eine niedrigere affektive Urteilskompetenz (Stufe 3 und 6) die Wahrscheinlichkeit, eine aggressive Rolle anzunehmen, um jeweils

20% bis 50%. Im Gegensatz zu Studie 3 spielte eine hohe Orientierung am eigenen Vorteil (Stufe 2) jedoch keine Rolle bei der Unterscheidung der Mobbing-Unterstützer von den übrigen Schülern. Erwartungswidrig trugen auch die soziale Wahrnehmung (als Indikator für moralische Sensitivität) und die kognitive Urteilskompetenz (C-Score) nichts zur Identifizierung der Probully-Gruppe bei. Die Verteidiger-Rolle konnte außerdem – anders als in Studie 3 – nur bedingt mit Hilfe moralischer Prädiktoren von den Nicht-Aktiven unterschieden werden: Lediglich eine stärkere Orientierung am bestehenden sozialen Gefüge (Stufe 3) charakterisierte tendenziell die Verteidiger, während eine stärkere Orientierung an geltenden Regeln und Normen (Stufe 4) eher eine nicht-aktive Rolle vorhersagte. Da beide Orientierungen der konventionellen Stufe angehören, kann hier kein eindeutiger moralischer Vorsprung für eine der beiden nicht-aggressiven Rollen ausgemacht werden.

Auch wenn die Zusammenhänge zwischen besseren moralischen Fähigkeiten und Mobbing-eindämmender-Rolle, die die vorangegangene Studie aufgedeckt hat, grundsätzlich bestätigt werden können, führte die Untersuchung von Schulen mit unterschiedlichen demographischen und sozio-ökonomischen Bedingungen dennoch zu einer veränderten *Vorhersagekraft* dieser Fähigkeiten bei der Rollen-Differenzierung.

Dies konnte zum Teil darauf zurückgeführt werden, dass die unterschiedlichen schulischen Rahmenbedingungen sowohl mit der moralischen Kompetenz der Schüler, als auch mit ihrem Mobbing-Verhalten zusammenhängen:

#### 5.4.2 Der Einfluss schulischer Rahmenbedingungen auf Mobbing-Verhalten und Moralkompetenz

Die vorliegende Arbeit konnte erste Hinweise dafür liefern, dass sowohl die Art und Häufigkeit von Mobbing, als auch die moralischen Fähigkeiten vom sozio-ökonomischen Umfeld und vom Jungenanteil einer Schule abhängen.

## **Der Einfluss schulischer Rahmenbedingungen auf Mobbing-Verhalten und -Salienz**

Zunächst fand sich an allen drei untersuchten Schulen – unabhängig von den Rahmenbedingungen – der gleiche Anteil von Verteidigern und Probully-Schülern. Dies unterstützt die Erkenntnis von Salmivalli und Kollegen (1996), sowie Schäfer und Kollegen (2004; 2005), dass sich im Mobbing-Kontext - über alle Klassen und schulischen Rahmenbedingungen hinweg - stets der gleiche Anteil von Klassenkameraden eine aggressive bzw. aktiv prosoziale Rolle sucht.

Im Gegensatz dazu unterschieden sich die berichtete Auftretenshäufigkeit, sowie die angewendete Art von Aggression und Viktimisierung an den drei befragten Schulen in Abhängigkeit von den sozio-ökonomischen schulischen Rahmenfaktoren deutlich:

Besonders bemerkenswert war der Zusammenhang zwischen dem Jungenanteil der Schule und dem Mobbing-Verhalten der Schüler: Die (sozio-ökonomisch durchschnittliche) Schule, die am meisten männlich Schüler hatte, wies die niedrigste Viktimisierungs-Quote und eine durchschnittliche Aggressions-Quote auf. Dies geht konform mit zahlreichen Befunden, dass ein hoher Jungenanteil insgesamt nicht mit mehr Mobbing einhergeht: Obwohl Jungen im Mobbing-Kontext besonders häufig aggressive Rollen einnehmen (Crick & Grotpeter, 1995, 1996; Fekkes u. a., 2005; Wolke u. a., 2000), und häufiger offene Aggression zeigen als Mädchen (Rose & Rudolph, 2006), geht ein höherer Anteil von Jungen an der Schule weder mit mehr selbst-berichteter, noch mit mehr fremdnominierter Viktimisierung einher (Saarento u. a., 2013). Tatsächlich wurde an der untersuchten Schule zwar vermehrt *offene körperliche* Aggression und Viktimisierung berichtet, ihre Schüler wurden aber nur selten Opfer von indirekter oder verbaler Gewalt. Inwiefern dies ein Hinweis darauf ist, dass ein höherer Jungenanteil am Gymnasium ein Schutzfaktor vor Mobbing ist, kann in dieser Arbeit jedoch nicht geklärt werden: Genauso könnte sich hier niederschlagen, dass Jungen zwar gerne „heldenhaft“ von (ihrer) Aggression berichten (Bradshaw u. a., 2008), aber nur ungern

„petzen“, dass jemand gezielt gemobbt wurde (Cowie, 2000). Es ist ebenfalls möglich, dass die größere Homogenität der Schülerschaft ein guter Schutzfaktor vor Mobbing ist (Bukowski & Sippola, 2001). Außerdem muss berücksichtigt werden, dass die Schule mit dem hohen Jungenanteil zugleich ein durchschnittlichen sozio-ökonomisches Umfeld aufwies: Da es Hinweise darauf gibt, dass ein Mittelschicht-Umfeld das Risiko von Mobbing verringern (Kim u. a., 2009), ist dieser Befund möglicherweise auch diesem Kontextfaktor geschuldet.

Die vorliegende explorative Studie kann also nicht abschließend beantworten, ob der Jungenanteil, die Homogenität der Schülerschaft oder das sozio-ökonomisch durchschnittliche Umfeld die befragten Schüler vor Viktimisierung schützten. Auffällig ist jedoch, dass es sich bei all diesen möglichen Einflussfaktoren um schulische Rahmenbedingungen handelt, auf die weder Schüler, noch Lehrer, Eltern oder die Schulleitung einen Einfluss haben. Außerdem wird deutlich, dass ein hoher Jungenanteil erwartungsgemäß kein *Risikofaktor* für Mobbing ist (Saarento u. a., 2013).

Mobbing-Verhalten wurde nicht nur vom Geschlechterverhältnis an der Schule beeinflusst, sondern auch von ihren den sozio-ökonomischen Rahmenbedingungen: In Analogie zu zahlreichen Studien (u.a. Bonica u. a., 2003; Gilligan u. a., 1995; Khoury-Kassabri u. a., 2004; McNeilly-Choque u. a., 1996) zeigten die sozio-ökonomisch begünstigten Schüler überdurchschnittlich viel indirekte Beziehungsaggression und besonders wenig körperliche Gewalt. Umgekehrt griffen die Schüler der sozio-ökonomisch benachteiligten Schule wie erwartet überdurchschnittlich häufig auf direkte verbale und körperliche Gewalt zurück. Dies ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass offene Aggression in höheren sozialen Kreisen verpönt ist, während sie in sozial schwächeren Nachbarschaften oft nötig ist, um gut durchs Leben zu kommen (Coyne & Whitehead, 2008). Möglicherweise kann der geringere Anteil an offener Aggression an der sozio-ökonomisch besser gestellten Schule auch darauf zurückgeführt werden, dass an Schulen in „besseren Gegenden“ offene Aggression konsequenter verfolgt wird, so dass die aggressiven Schüler auf verdeckte Ag-

gression ausweichen müssen (Farrell, 2014). Gottfredson und Kollegen (2005) berichten, dass bessere sozio-ökonomische Rahmenbedingungen einen geringeren Grad an störendem und aggressivem Verhalten in der Schule vorhersagen. Übereinstimmend damit wurde an der Schule, die optimale sozio-ökonomische Bedingungen aufwies, erwartungsgemäß insgesamt am wenigsten Aggression berichtet.

Ein positives sozio-ökonomische Umfeld hing in der vorliegenden Studie zwar wie erwartet mit weniger Aggression zusammen, nicht aber mit weniger Viktimisierung von Mitschülern: An der sozio-ökonomisch stärksten der drei Schulen wurde – genau wie an der sozio-ökonomisch schwächsten Schule – überdurchschnittlich viel Viktimisierung von Mitschülern berichtet, während an der Schule im sozio-ökonomischen Mittelfeld systematisch weniger viktimisiert wurde. Dies stimmt mit Kims (2009) Ergebnissen überein, dass sowohl ein besonders hoher, als auch ein besonders niedriger sozio-ökonomischer Status Risikofaktoren für Mobbing darstellen, und widerspricht zugleich Lees (2010) Annahme, dass es einen linearen Zusammenhang zwischen weniger Mobbing und besserem Schulumfeld gibt. Die beiden sozio-ökonomisch gegensätzlichen Schulen unterschieden sich lediglich in der Viktimisierung durch direkte körperliche Gewalt: Diese fand an der begünstigten Schule erwartungsgemäß seltener statt, was mit den Befunden von Khoury-Kassabri und Kollegen (2004) übereinstimmt.

Da von den Schülern an der sozio-ökonomisch starken Schule gezielte Viktimisierung einzelner Opfer in gleichem Ausmaß berichtet wurde wie an der benachteiligten Schule – wenn auch mit unterschiedlichen Mitteln – stellt sich die Frage, ob an der Oberschicht-Schule tatsächlich *seltener*, wie die oben beschriebenen Ergebnisse vermuten lassen, oder lediglich *verdeckter* Aggression angewendet wurde. Da indirekte Aggression von unbeteiligten Mitschülern schwerer erkannt werden kann (Garandeau & Cillessen, 2006), ist es einerseits möglich, dass sie diese erst berichten (können), wenn sie gehäuft gegen ein einzelnes Opfer angewendet wird. „Wahllose“ indirekte Aggression gegen Klassenkameraden findet im Peer-Nominierungsfragebogen möglicherweise keine



Erwähnung. Andererseits weisen unterschiedliche Studien darauf hin, dass eine erhöhte Aggressionsbereitschaft unter Jugendlichen aus sozio-ökonomisch schwierigen Verhältnissen normal ist: der Mangel an institutionellen, sozialen und monetären Ressourcen, dem Schüler aus einem wirtschaftlich schwierigen Umfeld ausgesetzt sind, führt zunächst zu einer höheren Stressbelastung (z.B. Hong & Espelage, 2012; Singh & Ghandour, 2012). Singh und Ghandour (2012) diskutieren, dass dieser Stress vermehrt mit (direkter) Aggression bewältigt wird, da sozio-ökonomisch benachteiligte Jugendliche diese Form der Stressbewältigung häufig im familiären und sozialen Umfeld erlernt haben (Coyne & Whitehead, 2008; Loeber & Hay, 1997).

Inwiefern das „Mehr“ an Aggression an der sozio-ökonomisch benachteiligten Schule auf ein erhöhtes Stresslevel ihrer Schüler und deren externalisierende Form der Stressbewältigung zurückzuführen ist, oder aber auf ihr mangelndes Geschick im Vergleich zu den sozio-ökonomisch begünstigten Schülern, aggressives Verhalten zu verstecken, kann an dieser Stelle somit nicht abschließend beantwortet werden.

Die vorliegende Studie reiht sich also einerseits in die zahlreichen Befunde ein, die belegen, dass der Jungenanteil einer Schule *kein* Risikofaktor für Mobbing ist (Saarento u. a., 2013). Zugleich kann sie bestätigen, dass ein besseres sozio-ökonomisches Umfeld sowohl die Auftretenshäufigkeit von *Aggression*, als auch die Gefahr von direkter Gewalt reduziert. Dagegen fand indirektes Mobbing besonders an der begünstigten Schule statt. Auch wenn die Befunde es andeuten, kann die vorliegende Studie nicht abschließend beantworten, inwiefern die Auftretenshäufigkeit von Mobbing *allgemein* (also von insgesamt berichteter Viktimisierung) an den drei untersuchten Schulen mit den schulischen Rahmenbedingen zusammenhing – und ein Mittelschicht-Umfeld oder ein hoher Jungenanteil (bzw. eine hohe Geschlechterhomogenität) vor Mobbing schützen. Hierfür wäre deutlich größere Stichprobe bestehend aus mehreren Dutzend Schulen notwendig.

### **Der Einfluss schulischer Rahmenbedingungen auf individuelle moralische Fähigkeiten**

Wie erwartet beeinflussten die schulischen Rahmenbedingungen nicht die sozio-moralische Sensitivität der Schüler, wohl aber die moralische Urteilskompetenz und das Moral Disengagement: An der Schule mit den günstigsten Rahmenbedingungen hatten die Schüler die höchsten moralischen Fähigkeiten, an der Schule mit den ungünstigsten die geringsten Fähigkeiten. Zu berücksichtigen ist hier jedoch, dass nicht alle Jugendlichen gleichermaßen von besseren schulischen Rahmenbedingungen profitierten: Der sozio-ökonomische Stand der Umgebung hatte zwar einen positiven Einfluss auf die moralische Kompetenz der prosozial handelnden und der nicht-aktiven Schüler, jedoch kaum auf die der aggressiven Jugendlichen.

Die basale sozio-moralische Fähigkeit, Gefühle anderer Menschen zu erkennen, war an der Schule, die einen Jungenanteil von 70% hatte, erwartungsgemäß schlechter ausgeprägt als an den anderen beiden Schulen. Die vorliegende Studie kann somit bestätigen, dass Jungen weniger sozio-moralische Sensitivität aufweisen als Mädchen<sup>49</sup> (You u. a., 2011). Dabei gingen die Schulunterschiede in der sozialen Wahrnehmung jedoch nicht über den Rückstand jedes *einzelnen* Jungen hinaus. Auch das sozio-ökonomische Umfeld hatte erwartungsgemäß keinen Einfluss auf die moralische Sensitivität von Jugendlichen (die Schüler der sozio-ökonomisch stark begünstigten und der deutlich benachteiligten Schule unterschieden sich nicht in ihrer sozialen Wahrnehmung). Somit scheint weder der *Jungenanteil* einer Schule, noch das sozio-ökonomische Umfeld ein „Entwicklungs-Hindernis“ für die sozio-moralische Sensitivität darzustellen. Inwiefern dies Haidts (2001) Idee einer *angeborenen* moralischen Sensitivität, die nicht akut von Kontext-Faktoren abhängt, belegt, und umgekehrt der Vermutung von Sachdeva und Kollegen (2011) widerspricht, dass die sozio-moralische Sensitivität vom sozio-kulturellen Umfeld abhängig ist, kann hier nicht abschließend geklärt werden: Wäh-

---

<sup>49</sup> Vgl. auch Kapitel 3

rend die vorliegende Studie eine der *grundlegendsten* sozio-moralischen Kompetenzen gemessen hat – die soziale Wahrnehmung – ist es durchaus möglich, dass *nachgeschaltete* Aspekte der moralischen Sensitivität – beispielsweise die abschließende Interpretation konkreter Handlungen als (un-) moralisch – von kulturellen oder sozio-ökonomischen Umwelt beeinflusst werden. Hier können nur Folgestudien, die unterschiedliche Aspekte sozio-moralischer Sensitivität berücksichtigen, Klarheit schaffen.

Hinsichtlich moralischer Urteilskompetenz finden sich in der Literatur andererseits zahlreiche Hinweise dafür, dass ein sozio-ökonomisch starkes Umfeld einen positiven Einfluss hat (S. Caravita u. a., 2012; Rest u. a., 1997). Dies kann die vorliegende Studie zunächst bekräftigen: Einerseits war affektive Urteilskompetenz an der begünstigten Schule am besten, an der benachteiligten Schule am schlechtesten: Die Orientierung an präkonventionellen, Eigeninteresse-geleiteten Argumenten war der begünstigten Schule besonders niedrig. Umgekehrt stieg die moralisch reife Orientierung an postkonventionellen, gerechtigkeitsgeleiteten Argumenten mit dem sozio-ökonomischen Umfeld der jeweiligen Schule an. Zusätzlich waren Schüler der sozio-ökonomisch stärksten Schule besser als alle anderen Jugendlichen darin, unterschiedliche Meinungen – unabhängig von ihrer eigenen – gleichermaßen anzuerkennen – ein Zeichen für hohe kognitive moralische Urteilskompetenz. Zusätzlich war der große Urteilskompetenz-Vorsprung der Oberschicht-Schule auch darauf zurückzuführen, dass die Mittelschicht-Schule einen besonders hohen Jungenanteil hatte: Tatsächlich konnte die vorliegende Studie nicht nur bestätigen, dass sich Jungen stärker als Mädchen am eigenen Vorteil orientieren (Bradshaw u. a., 2008; Huesmann & Guerra, 1997), und eine niedrigere kognitive Urteilskompetenz haben<sup>50</sup>. Zusätzlich konnte sie erstmals Hinweise dafür liefern, dass ein höherer *Jungenanteil* an der Schule *unabhängig vom eigenen Geschlecht* zu größeren Defiziten in der affektiven und kognitiven Urteilskompetenz führt. Hier würde es sich lohnen, mit Hilfe einer großen Schultichprobe

---

<sup>50</sup> Vgl. Kapitel 2 und 3

weiter zu forschen, um die Befunde dieser explorativen Studie zu verifizieren.

Verglich man das durchschnittliche Moral Disengagement der drei untersuchten Schulen, zeigte sich, dass die Schüler der sozio-ökonomisch starken Schule deutlich mehr moralische Selbstkontrolle und Verantwortungsbewusstsein (weniger Moral Disengagement) hatten als ihre Altersgenossen an den anderen beiden Schulen. Dieser Befund deutet einerseits erwartungsgemäß an, dass Moral Disengagement zwar *unabhängig* vom *individuellen* sozio-ökonomischen Status auftritt (Bandura, 2002), aber dennoch durch das sozio-ökonomisch *Umfeld* (unabhängig vom individuellen Status) beeinflusst wird: Da es sich bei der moralischen Selbstkontrolle um ein *erlerntes* Konstrukt handelt (Bandura u. a., 1996; Pedersen, 2009), ist dies möglicherweise darauf zurückzuführen, dass an der Schule mit guten sozio-ökonomischem Umfeld besonders wenig Aggression gezeigt wurde, und deshalb weniger kognitive Dissonanz und somit weniger moralische „Abstumpfung“ auftrat (Bandura u. a., 1996). Umgekehrt beeinflusste der Jungenanteil der besuchten Schule (unabhängig vom eigenen Geschlecht) das individuelle Moral Disengagement nicht. Das deutet darauf hin, dass mangelnde moralische Selbstkontrolle und fehlendes Verantwortungsbewusstsein von Jungen nicht auf ihre Mitschülerinnen „abfärbt“, auch wenn sie deutlich in der Überzahl sind.

Die vorliegende Studie kann also erwartungsgemäß bestätigen, dass sich die moralische Sensitivität von Jugendlichen unabhängig von schulischen Rahmenbedingungen entwickelt. Dagegen scheint Moral Disengagement wie erwartet von einem besseren sozio-ökonomischen Umfeld zu profitieren. Die Befunde deuten außerdem darauf hin, dass moralische Urteilskompetenz erwartungsgemäß sowohl von einem niedrigeren Jungenanteil der Schule als auch von einem besseren sozio-ökonomischen Umfeld positiv beeinflusst wird. Die vorliegenden Befunde lieferten somit erste empirische Hinweise dafür, dass ein höherer *Jungenanteil* einer Schule, und insbesondere ein ungünstigeres sozio-ökonomisches Umfeld das moralische Klima einer Schule beeinträchtigen.

### 5.4.3 Der Einfluss der schulischen Rahmenbedingungen auf den *Zusammenhang* zwischen moralischen Fähigkeiten und aktiver Mobbing-Rolle

Zu berücksichtigen ist hierbei jedoch, dass sich vor allem die Verteidiger der drei untersuchten Schulen in ihren moralischen Fähigkeiten unterschieden, während die aggressiven Schüler aller Schulen (trotz der Kompetenzunterschiede zwischen den Schulen) fast das gleiche moralische Profil aufwiesen: Sie orientierten sich in erster Linie an eigenen Interessen und direkter Reziprozität (Stufe 2), während sie kein Interesse an universellen und gerechtigkeitsgeleiteten Argumenten zeigten (stufe 5 & 6), geschweige denn andere Meinungen als die eigene akzeptieren (C-Score). Zugleich waren sie besonders schlecht dazu im Stande, Gefühle anderer Menschen zu erkennen (RME) und wiesen auffallend hohes Moral Disengagement auf.

Im Gegensatz zu den Probully-Schülern wiesen die Verteidiger an den drei Schulen unterschiedliche Moralprofile auf: Die prosozialen Schüler an der Schule mit den besten sozio-ökonomischen Rahmenfaktoren hatten die elaborierteste Moralkompetenz, an der Schule mit den schwierigsten sozio-ökonomischen Bedingungen war diese am wenigsten weit entwickelt. Lediglich die basale sozio-moralische Fähigkeit, Gefühle anderer Menschen zu erkennen (moralische Sensitivität), besaßen die Verteidiger unabhängig von schulischen Rahmenbedingungen in überdurchschnittlichem Ausmaß.

Dieser Effekt führte einerseits dazu, dass die moralischen Kompetenzunterschiede zwischen Aggressiven und Prosozialen an der Schule mit den schlechtesten sozio-ökonomischen Rahmenbedingungen am geringsten waren, an der Schule mit den besten externen Bedingungen am deutlichsten. Umgekehrt deutet dieser Befund darauf hin, dass schulische Rahmenbedingungen zwar die Urteilskompetenz, sowie das moralische Verantwortungsbewusstsein und die moralische Selbstkontrolle (Moral Disengagement)

der prosozialen, Mobbing bekämpfenden Schüler beeinflussen, kaum aber die moralischen Fähigkeiten der Mobbingunterstützenden Klassenkameraden. Wie kann das sein?

Es ist zum einen möglich, dass bestimmte moralische Defizite eines Probully-Schülers unabhängig von seinem schulischen Umfeld bereits im Rahmen der familiären Sozialisation entstanden sind. Diese Erkenntnis geht konform mit der Annahme, dass Aggression als Funktion von frühen Sozialisationsfaktoren und bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen *kontextunabhängig* entsteht (Loeber & Hay, 1997). Möglicherweise entwickelt sich also auch die zugehörige Anfälligkeit für moralische Defizite schon vor der Adoleszenz. Dazu würde passen, dass zahlreiche Studien einen Zusammenhang zwischen Probully-Verhalten und mangelnden moralischen Fähigkeiten völlig unabhängig vom Kontext berichten; so wird an unterschiedlichen Schularten und in unterschiedlichen Ländern Probully-Verhalten im Allgemeinen sowohl durch den *Ausfall* der moralischen Selbstregulation (Gini, Pozzoli, & Hymel, 2013; Marie-Louise Obermann, 2011; Sticca & Perren, 2015), wie auch durch Defizite in der moralischen Sensitivität (Thornberg & Jungert, 2013) und in der moralischen Urteilskompetenz (Perren & Sticca, 2011) begünstigt. Es ist also möglich, dass der Einfluss des sozio-ökonomischen Umfelds auf die Moralentwicklung, der ohne Zweifel existiert (S. C. Caravita u. a., 2012; Crockett, Clark, Hauser, & Robbins, 2010; Manuck u. a., 2005), in der Adoleszenz zwar moralische *Fähigkeiten* betrifft, nicht aber bestimmte moralische *Defizite*.

Zum anderen ist es denkbar, dass der vorliegende Befund die so genannte moralische Sozialisations-Theorie unterstützt, nach der die Moralentwicklung aus sozialem Anpassungsdruck heraus geschieht, nicht aufgrund von Reifung oder Bildung (Monika Keller, 2007; Lind, 1998). Möglicherweise entwickelt sich das Moralprofil der Verteidiger nur in dem Maße, in dem die angewendete Art der Aggression es herausfordert: Mobbing an sozio-ökonomisch begünstigten Schulen findet vor allem indirekt, hinter dem Rücken des Opfers und außerhalb der Sichtweite von Lehrern statt (Bonica u. a., 2003; Khoury-Kassabri u. a., 2004). Diese Form von Vik-

timisierung stellt unter Umständen höhere Ansprüche an die moralische Kompetenz eines prosozialen Schülers, als die direkte Viktimisierung an sozial schwächeren Schulen (Garandau & Cillessen, 2006): Je indirekter und geschickter Aggression angewendet wird, desto elaborierter müssen die eigenen moralischen Fähigkeiten sein, um den moralischen Normbruch aufzudecken; je mehr direkte Aggression im Klassenzimmer stattfindet, desto eher genügt die Fähigkeit, Gefühle zu erkennen, um Unrecht zu erkennen. Keller (2005) bekräftigt, dass die indirekte Erfahrung von Konflikten und Ungerechtigkeiten in der Schule zur Entwicklung der moralischen Identität beiträgt. Krappmann (1994) betont zugleich, dass den Erfahrungen in der Peer-Group besondere Bedeutung bei der Moralentwicklung zukommt. Es ist also denkbar, dass die verschiedenen Formen von Mobbing, denen prosoziale Schüler in ihrer Schulklasse begegnen, ihre moralische Identität unterschiedlich formen, und zu unterschiedlichen moralischen Kompetenzen führen.

Nach Betrachtung all dieser Einzelbefunde zeichnet sich insgesamt ab, dass der Einfluss der schulischen Rahmenbedingungen auf das Mobbing-Verhalten und die moralische Kompetenz von Schülern nicht linear ist, sondern auf komplexe Art und Weise auf das Mobbing-Geschehen einwirkt. Es wundert daher nicht, dass die aktive Rolle in Mobbing-Situationen in der vorliegenden Studie nicht allein durch Moralkompetenz erklärt werden konnte. Die Berücksichtigung der Kontextfaktoren konnte zusätzliche Aufklärungsarbeit leisten.

#### 5.4.4 Schulische Rahmenbedingungen als *Moderatoren* des Zusammenhangs zwischen Moralkompetenz und Verhalten

Zur Erklärung von aggressivem bzw. prosozialem Verhalten in Mobbing-Situationen werden in der Mobbing-Forschung traditionell das Geschlecht und die Beliebtheit der Schüler herangezogen (Craig & Pepler, 2003; Gini u. a., 2013; Salmivalli u. a., 1996). Das vierte Kapitel konnte für Schüler aus einem günstigen sozio-

ökonomischen Umfeld die zusätzliche Bedeutung moralischer Determinanten bei der Differenzierung von Aggressiven und Verteidigern belegen. In der vorliegenden Studie kann dieser Befund weiter ausgebaut werden:

Wie erwartete differenzierte Moral Disengagement (nach Kontrolle von individuellem Geschlecht und Beliebtheit) *unabhängig* von den schulischen Rahmenbedingungen zwischen Probully-Schülern und allen Nicht-Aggressiven. Dies bestätigt Befunde von Bandura und Kollegen (2002), nach denen die moralische Selbstkontrolle und das moralische Verantwortungsbewusstsein unabhängig von Umweltfaktoren mit antisozialem Verhalten zusammenhängen, und weitet sie auf den Mobbing-Kontext aus.

Entgegen der Erwartung moderierten die untersuchten Rahmenbedingungen auch den Beitrag sozialer Wahrnehmung auf die Rollenvahl *nicht*, obwohl die Schule mit dem hohen Jungenanteil eine unterdurchschnittliche Gefühlserkennung aufwies. Inwiefern das darauf zurückzuführen ist, dass moralische Sensitivität (unabhängig von Kontextfaktoren) keinen *zusätzlichen* Beitrag zur Rollenaufklärung leistet (neben dem Geschlecht, der Beliebtheit und den übrigen moralischen Fähigkeiten), kann in der vorliegenden Studie nicht abschließend beantwortet werden. Es ist ebenfalls möglich, dass *andere* Aspekte moralischer Sensitivität zwischen Verteidigern, Probully-Schülern und Nicht-Aktiven differenzieren, wie Thornberg und Jungert (2013) berichten.

Dagegen ist der Beitrag, den affektive moralische Urteilskompetenz zur Rollenaufklärung leistete, erwartungsgemäß in Abhängigkeit vom sozio-ökonomischen Umfeld der befragten Schule zu sehen: An der stark begünstigten Schule differenzierte die Orientierung am eigenen Vorteil (Stufe 2) zwischen Verteidigern und Probully-Schülern. An der durchschnittlichen und der sozio-ökonomisch benachteiligten Schule lieferte diese moralische (In-)Kompetenz dagegen überhaupt keinen Beitrag zur Differenzierung zwischen Aggressiven und Prosozialen. An der sozio-ökonomisch starken Schule lehnten Verteidiger diese Haltung stark ab, während sich an den beiden anderen Schulen alle Schüler



gleichermaßen stark an Eigeninteressen orientierten. Das liegt möglicherweise an der schnelleren Moralentwicklung unter besonders guten sozio-ökonomischen Rahmenbedingungen: Im Gegensatz zu allen anderen Altersgenossen scheinen nur die Verteidiger der besser gestellten Schule die präkonventionelle zweite Moral-Stufe bereits *überwunden* zu haben.

Dieser Befund deutet noch einmal darauf hin, dass bessere schulische Rahmenbedingungen die Entwicklung moralischer Urteilskompetenz beschleunigen können. Andererseits zeigt er darauf, dass zur Vorhersage von Mobbing-eindämmendem bzw. Mobbing-unterstützendem Verhalten neben moralischen Fähigkeiten auch Wissen um das schulische Umfeld nötig sein kann. So scheint eine Orientierung am eigenen Vorteil nicht an allen Schulen zwingend mit Probully-Verhalten in Verbindung zu stehen.

Auch wenn die dahinterstehenden Mechanismen an einer größeren Schulstichprobe und über einen längeren Untersuchungszeitraum hinweg erforscht werden sollten, bestätigt die vorliegende Studie grundsätzlich, dass sowohl moralische Urteilskompetenz, als auch Moral Disengagement zur Rollenwahl von Verteidigern, Probully-Schülern und Nicht-Aktiven beitragen. Dagegen finden sich keine Hinweise für einen Einfluss sozialer Wahrnehmungsfähigkeit als basale Komponente sozio-moralischer Sensitivität. Zusätzlich finden sich in der vorliegenden explorativen Studie wie erwartet Hinweise darauf, dass der Beitrag, den moralische Urteilskompetenz zur Unterscheidung von Aggressiven und Prosozialen leistet, von schulischen Rahmenbedingungen moderiert wird – im Gegensatz zum Einfluss von Moral Disengagement und sozio-moralischer Sensitivität.

#### 5.4.5 Grenzen der vorliegenden Studie und Perspektiven für die zukünftige Forschung

Die vorliegende Studie untersuchte erstmals den Einfluss schulischer Rahmenbedingungen auf den Zusammenhang zwischen individuellen moralischen Fähigkeiten und der gewählten Rolle im Mobbing-Kontext. Schon Hampson (1981) fordert bei der Unter-

suchung von Hilfeverhalten im Schulkontext einen Ansatz, bei dem Wechselwirkungen zwischen externen, situationalen und personalen Faktoren berücksichtigt werden. Ein solcher Ansatz wurde erst in der jüngsten Forschung realisiert (Saarento u. a., 2015, 2013; Sentse u. a., 2015), und in der vorliegenden Studie aufgegriffen. Neben den abschließend diskutierten Einschränkungen der verwendeten Instrumente und Methoden, die allen Studien der vorliegenden Arbeit gemein sind (siehe Seite 195), ist zu berücksichtigen, dass die vorliegende Studie nur drei Schulen hinsichtlich ihrer Rahmenbedingungen verglichen hat. Die Ergebnisse können somit nur als Anhaltspunkte für einen Moderatoreffekt schulischer Rahmenbedingungen im Zusammenspiel zwischen moralischen Fähigkeiten und Mobbing-Verhalten gewertet werden, die durch weitere Forschung mit größeren Schultichproben überprüft werden müssen.

Aufgrund des Querschnitt-Designs der vorliegenden Studie war es außerdem nicht möglich, kausale oder gerichtete Hypothesen zum Einfluss von moralischen Fähigkeiten auf Verhalten in Mobbing-Situationen zu testen. Da die gefundenen Effekte nicht nur wissenschaftlich interessant sind, sondern zugleich einen vielversprechenden Beitrag zur Präventions- und Interventionsforschung leisten, sollten in einem nächsten Schritt die Kausalzusammenhänge zwischen schulischen Rahmenbedingungen, moralischen Fähigkeiten und Mobbing-Verhalten im Rahmen einer Längsschnitt-Studie untersucht werden. Auch eine Interventionsstudie, die mögliche Effekte des Schulumfelds berücksichtigt, wäre relevant.

Zusätzlich fiel in der vorliegenden Studie auf, dass das Geschlecht einen besonders hohen Beitrag zur Vorhersage der Verteidigerrolle leistete: Während an der sozio-ökonomisch besser gestellten Schule in Studie 3 ein Mädchen zu einem Drittel häufiger eine mobbing-eindämmende als eine nicht-aktive Rolle hatte, erhöhte sich diese Wahrscheinlichkeit in der vorliegenden Gesamtstichprobe (bestehend aus drei Schulen mit sehr unterschiedlichen Rahmenbedingungen) auf zwei Drittel. Inwiefern dieser Effekt darauf zurückzuführen ist, dass ungünstigere schulische Rahmen-

bedingungen Geschlechterrollen-konformes Verhalten verstärken, oder aber darauf, dass die vorliegende Studie insgesamt jüngere Schüler befragte, war nicht Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit. Dennoch verbirgt sich hinter diesem Befund möglicherweise ein interessantes Forschungsfeld.

#### 5.4.6 Fazit

Trotz dieser Einschränkungen konnte die vorliegende explorative Modell-Studie die bisherige Forschung zu den Ursachen von Mobbing-eindämmendem und –unterstützendem Verhalten erweitern, indem sie zeigte, dass Probully-Schüler – *unabhängig von sozio-ökonomischen Rahmenbedingungen und Geschlechterverteilung an der Schule* – stets die gleichen moralische Defizite aufweisen, während die Verteidiger ihnen hinsichtlich ihrer moralischen Fähigkeiten immer überlegen sind. Zusätzlich fanden sich Hinweise dafür, dass die moralischen Fähigkeiten von *Verteidigern* von besseren schulischen Rahmenbedingungen profitierten. Bei der Charakterisierung von Verteidiger- und Probully-Rolle moderierte das sozio-ökonomische Umfeld außerdem den Beitrag affektiver Urteils-kompetenz.

Diese Befunde deuten an, dass die Berücksichtigung schulischer Rahmenbedingungen einen wichtigen Beitrag leistet, um den Zusammenhang zwischen moralischen Fähigkeiten und Mobbing-eindämmendem bzw. unterstützendem Verhalten besser zu verstehen. Dieser Einfluss der Schulumwelt sollte gegebenenfalls auch in Präventions- und Interventions-Maßnahmen berücksichtigt werden (s. S. 193).

## Zwischenfazit

Die vorangegangenen Kapitel machen deutlich, dass moralische Fähigkeiten und Defizite eine Erklärung dafür sind, dass manche Schüler Mobbing als legitimes Mittel der sozialen Interaktion akzeptieren, während andere dagegen angehen. Inwiefern diese moralischen Persönlichkeitsmerkmale ursächlich für Mobbing-Verhalten sind, ist jedoch weitestgehend ungeklärt. Umgekehrt könnte auch das individuelle Verhalten in Mobbing-Situationen die eigenen moralischen Kompetenzen beeinflussen – im Positiven wie im Negativen.

Um diese Forschungslücke zu schließen untersucht die vorliegende Studie längsschnittliche Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zwischen moralischen Fähigkeiten und Schüler-Verhalten in Mobbing-Situationen.

## 6 Am Anfang war die Moral – oder?

Eine Längsschnittstudie zur Analyse von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen zwischen moralischen Fähigkeiten und Mobbing-eindämmendem bzw. –förderlichem Verhalten

*Einleitung.* Die vorliegende Studie untersuchte die längsschnittlichen Zusammenhänge zwischen moralischen Fähigkeiten (sozio-moralischer Sensitivität, moralischer Urteilskompetenz und Moral Disengagement) und aktivem Verhalten in Mobbing-Situationen (Verteidiger- und Probully-Verhalten) unter Jugendlichen. *Methode.* 178 Schüler eines deutschen Gymnasiums (11 bis 17 Jahre, 70% männlich) beantworteten im Abstand von einem Jahr denselben Fragenbogen zwei Mal. Mit Hilfe von Mitschüler-Nominierungen konnte für jeden Schüler sein Ausmaß an Verteidiger- und Probully-Verhalten berechnet werden. *Ergebnisse.* Verhalten in Mobbing-Situationen und moralische Fähigkeiten waren wie erwartet moderat stabil. Moralische Defizite hingen zu beiden Zeitpunkten mit Probully-Verhalten zusammen, moralische Fähigkeiten mit Verteidiger-Verhalten. Explorative längsschnittliche Cross-lagged-Panel-Modelle zeigten, dass moralische Fähigkeiten keinen Einfluss auf Probully-Verhalten nahmen, während bessere moralische Urteilskompetenz Verteidigerverhalten verstärkte. Umgekehrt führte Probully-Verhalten zu verstärktem Moral Disengagement, Verteidiger-Verhalten zu besserer sozio-moralischer Sensitivität. *Schlussfol-*

gerung. Die Befunde legen einerseits nahe, dass affektive moralische Urteilskompetenz dafür mitverantwortlich ist, in welchem Ausmaß ein Schüler Verteidigerverhalten zeigt. Umgekehrt weisen sie darauf hin, dass sich das Verhalten in Mobbing-Situationen auf die individuellen moralischen Fähigkeiten auswirkt. Zusammenhänge zwischen den unterschiedlichen moralischen Fähigkeiten werden diskutiert. Die Implikationen für die Intervention und Prävention von Mobbing werden am Ende der Arbeit (S. 193) erörtert.

## 6.1 Einleitung

Mobbing stellt nicht nur ein schwerwiegendes gruppendynamisches Problem an Schulen dar (Schäfer, 2007), sondern widerspricht auch geltenden moralischen Normen (Schäfer, von Grundherr, & Sellmaier, 2014; Sticca & Perren, 2015): Das Verhalten der Probully-Gruppe gilt in unserer Gesellschaft als unmoralisch, weil sie das wehrlose Opfer als Mittel auf der Suche nach mehr sozialer Dominanz missbraucht (Olthof u. a., 2011). Umgekehrt handeln zahlreiche Mitschüler entgegen ihrer *eigenen* moralischen Wertvorstellungen, wenn sie dem Opfer nicht helfen, obwohl sie erkennen, dass Mobbing unfair ist (Menesini u. a., 1997; Whitney & Smith, 1993).

Erwartungsgemäß leisten moralische Fähigkeiten einen wichtigen Beitrag, um Mobbing-unterstützendes bzw. -eindämmendes Verhalten und – weiter gegriffen – unterschiedliche Formen der Gestaltung sozialer Klassenstrukturen – zu erklären<sup>51</sup> (z.B. Gutzwiller-Helfenfinger, 2015; Perren & Gutzwiller-Helfenfinger, 2012; Sticca & Perren, 2015; Thornberg & Jungert, 2013): Während moralische Defizite dabei aggressives Mobbingverhalten vorhersagen ((Gini, Pozzoli, & Hymel, 2014; Sticca & Perren, 2015; Thornberg & Jungert, 2013), scheint Hilfehandeln in Mobbing-Situationen einer bestimmten moralischen Haltung und einem

---

<sup>51</sup> Vgl. auch Kapitel 4 und 5

starken moralischen Verantwortungsbewusstsein zu entspringen ((H. W. Bierhoff, Klein, & Kramp, 1991; Pronk, Olthof, & Goossens, 2014; Thornberg & Jungert, 2013).

Die vorliegende Arbeit versteht unter „moralischen Fähigkeiten“ – in Analogie zu den vorangegangenen Kapiteln – sowohl die moralische Kompetenz in der Tradition der kognitiven Entwicklungstheorie (vgl. Kohlberg, 1974; Narvaez & Rest, 1995), als auch Moral Disengagement (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996). Es kann als empirisch belegt gelten, dass Defizite in allen moralischen Fähigkeiten mit Probully-Verhalten einhergehen, während eine hohe affektive Urteilskompetenz und niedriges Moral Disengagement mit Verteidigerverhalten zusammenhängt<sup>52</sup>. Inwiefern es sich hierbei um Kausal-Zusammenhänge handelt, ist jedoch weitgehend unerforscht.

Um diese Forschungslücke zu schließen, analysiert die vorliegende Studie die moralischen *Ursachen* für Mobbing-unterstützendes und Mobbing-eindämmendes Verhalten im Rahmen einer Längsschnittstudie, aber auch die Ursache-Wirkungsmechanismen zwischen den moralischen Fähigkeiten untereinander. Dabei baut sie einerseits auf den vorangegangenen vier Studien dieser Arbeit auf, sowie andererseits auf den Arbeiten von van der Velden und Koolen (2010), sowie von Sticca und Perren (2015).

### 6.1.1 Stabilität und Entwicklung von Verhalten in Mobbing-situationen

Zur Erklärung von aggressivem und prosozialem Verhalten werden traditionell nicht nur situationale und motivationale Faktoren herangezogen sondern auch individuelle Merkmale der Rollenträger (Lee, 2010; Pöyhönen, Juvonen, & Salmivalli, 2010; Salmivalli, Lappalainen, & Lagerspetz, 1998). Beide Verhaltenstendenzen werden als überdauernde Eigenschaften (nicht als Launen) gesehen (Eron & Huesmann, 1984). Sie werden vom Umfeld verstärkt

---

<sup>52</sup> Vgl. Kapitel 4 und 5

– durch positive Reaktionen auf prosoziales Verhalten, aber auch durch erfolgreiches aggressives Verhalten.

Dementsprechend weisen beide Verhaltensformen eine ähnliche Stabilität auf (Crick, 1996; Eisenberg u. a., 2002; Eron & Huesmann, 1984; Zimmer-Gembeck, Geiger, & Crick, 2005). Es ist jedoch davon auszugehen, dass prosoziales und antisoziales Verhalten nicht zwei entgegengesetzte Enden ein und derselben Verhaltensdimension darstellen, sondern unterschiedlichen Einflüssen unterliegen (Krueger, Hicks, & McGue, 2001): Die Bereitschaft aggressiv zu handeln kann als Funktion von zum Teil angeborenen Persönlichkeitsfaktoren und frühen Sozialisationsfaktoren relativ situationsübergreifend erklärt werden (Loeber & Hay, 1997; Zimmer-Gembeck u. a., 2005). Dagegen wird prosoziales Hilfehandeln ab der frühen Kindheit sozialisiert, und im *Gruppenkontext* – wie beispielsweise in Mobbing-situationen – zusätzlich von situationalen Aspekten beeinflusst (Hampson, 1981; Penner, Dovidio, Piliavin, & Schroeder, 2005; Tani, Greenman, Schneider, & Fregoso, 2003); so unterdrückt beispielsweise bereits die Anwesenheit anderer Personen Hilfehandeln in Notfall-Situationen (Darley & Latané, 1968). Personen, die in solchen Gruppensituationen trotzdem helfen, zeichnen sich durch ein bestimmtes Wertesystem (Penner u. a., 2005), eine bestimmte moralische Haltung (Pronk u. a., 2014) und ein sozio-moralisches Verantwortungsbewusstsein (H. W. Bierhoff u. a., 1991) aus. Es ist anzunehmen, dass sich diese Zusammenhänge auf Mobbing-Situationen übertragen lassen, und sowohl das aggressive Probully-Verhalten, als auch das auf dem eigenen moralischen Wertesystem basierende Verteidigerverhalten eine zeitliche Stabilität aufweisen.

Tatsächlich ist sowohl die Neigung, andere Schüler zu verteidigen ( $r > .30$ ), als auch die Neigung, andere Schüler zu schikanieren ( $r > .50$ ), über einen Zweijahreszeitraum moderat stabil (Salmivalli, Lappalainen, & Lagerspetz, 1998; Sentse, Veenstra, Kiuru, & Salmivalli, 2015). Dies geht konform mit den Erkenntnissen zu prosozialem und antisozialem Verhalten im allgemeinen Schulkontext: Bei van der Velden und Kollegen (2010) bleibt antisoziales Verhalten von Sekundarschülern über ein Jahr hinweg stabil ( $r >$



.60); Carlo und Kollegen (2011) berichten ähnliche Werte für allgemeines prosoziales Verhalten von Jugendlichen über einen Zweijahreszeitraum hinweg ( $r > .70$ ).

Es wird häufig berichtet, dass Verteidigerverhalten im Verlauf der Mittelstufe zurückgeht (Doramajian & Bukowski, 2015), während die Prävalenz von Probully-Verhalten im gleichen Zeitraum gleich bleibt oder sogar zunimmt (Saarento, Garandeau, & Salmivalli, 2015; Salmivalli u. a., 1998; Sentse u. a., 2015; Sticca & Perren, 2015; Van der Velden u. a., 2010). Lediglich direkte Mobbing-Aggression nimmt in der Adoleszenz ab (Juvonen & Graham, 2014). Für die vorliegende Studie wird daher erwartet, dass das Probully- und Verteidigerverhalten der befragten Schüler über einen Zeitraum von einem Schuljahr in ähnlichem Ausmaß stabil sind, und Verteidigerverhalten insgesamt eher abnimmt, während Probully-Verhalten stagniert oder möglicherweise sogar zunimmt.

Die Stabilität von Probully-Verhalten weist darauf hin, dass Mobbing nicht automatisch endet. Es wird erst dann eingestellt, wenn die Erwartung der Probully-Gruppe, die Hierarchie-Struktur innerhalb der Klasse durch Mobbing zu ihren Gunsten zu verändern, eindeutig zu Nichte gemacht wird (Perry, Perry, & Boldizar, 1990; Sentse u. a., 2015). Dies geschieht insbesondere dann, wenn den aggressiven Schülern die Definitionsmacht über klasseninterne (Mobbing-)Normen genommen wird, und möglichst viele Mitschüler dem antisozialen Verhalten der Probully-Gruppe aktiv Einhalt gebieten (Saarento u. a., 2015). Es ist deshalb von besonderer Bedeutung zu verstehen, was Schüler dazu bringt, sich offen gegen Mobbing zu wenden, oder aber umgekehrt mitzumachen und Mobbing weiter anzutreiben.

### 6.1.2 Stabilität und Entwicklung moralischer Fähigkeiten

Moralische Fähigkeiten und Defizite gelten grundsätzlich als überdauernde Eigenschaften, die Verhalten – insbesondere in Mobbing-Situationen – beeinflussen können (Hymel, Rocke-Henderson, & Bonanno, 2005; Menesini u. a., 2003). Frühere

Langzeitstudien belegen dennoch nur eine schwache bis moderate Stabilität moralischer Fähigkeiten von Jugendlichen (z.B. Brugman u. a., 2003; Fernández-Abascal, Cabello, Fernández-Berrocal, & Baron-Cohen, 2013; Paciello, Fida, Tramontano, Lupinet, & Caprara, 2008). Dies mag auf den ersten Blick überraschen, stimmt jedoch mit verschiedenen Erkenntnissen zur Entwicklung mentaler Fähigkeiten im Jugendalter überein (z.B. Humphreys, 1989; Ramsden u. a., 2011). Zur besseren Einschätzung sei hier erwähnt, dass beispielsweise der nicht-verbale IQ von Jugendlichen über einen Zeitraum von drei Jahren sowohl deutlich zunehmen, als auch deutlich abnehmen kann (Ramsden u. a., 2011). Ramsden und Kollegen belegen auch, dass diese Veränderungen mit Entwicklungen in der Hirnstruktur zusammenhängen. Es ist anzunehmen, dass auch die moralischen Fähigkeiten nicht nur einer Entwicklung (hin zu höherer Qualität) unterworfen sind, sondern zugleich unsystematischen Schwankungen, die mit der sich verändernden Hirnstruktur im Jugendalter zusammenhängen (Myyry & Helkama, 2001), da insbesondere die moralische Urteilskompetenz (Bebeau & Thoma, 2003), aber auch die übrigen Fähigkeiten (Baker, Peterson, Pulos, & Kirkland, 2014; Hyde, Shaw, & Moilanen, 2010) als sozio-kognitive Kompetenzen mit dem IQ zusammenhängen. Daher werden für die Moralmäße im Jugendalter moderate Stabilitäten erwartet.

Tatsächlich ist die soziale Wahrnehmung als Indikator für sozio-moralische Sensitivität bei jungen Erwachsenen über ein Jahr hinweg moderat stabil ( $r > .60$ ), während sie im gleichen Zeitraum systematisch zunimmt (Fernández-Abascal u. a., 2013; Yildirim u. a., 2011). In der zu untersuchenden Schüler-Stichprobe werden ähnliche Stabilitäts- und Entwicklungseffekte erwartet.

Moralische Urteilskompetenz ist als Gesamtkonstrukt zeitlich weniger stabil als sozio-moralische Sensitivität. Unterschiedliche Autoren berichten eine schwache Retest-Reliabilität im Jugendalter ( $.30 < r < .40$ ) (Brugman u. a., 2003; Eisenberg, Carlo, Murphy, & Court, 1995; Raaijmakers, Engels, & Van Hoof, 2005). Zwar nimmt die moralische Urteilskompetenz im Lauf der Adoleszenz durchschnittlich zu (Rest, Bebeau, & Thoma, 1999), dieser

Prozess dauert jedoch mehrere Jahre (Colby & Kohlberg, 1987). Insbesondere die *kognitive* Urteilskompetenz kann sich in der Adoleszenz nicht nur weiterentwickeln sondern auch zurückbilden (Lind, 1998). Für die vorliegende Studie wird daher kein deutlicher Entwicklungseffekt kognitiver moralischer Urteilskompetenz erwartet, während sich möglicherweise Veränderungen bezüglich einzelner Moral-Stufen der affektiven Urteilskompetenz ergeben. Es wird angenommen, dass beide Aspekte moralischer Urteilskompetenz schwache Stabilität aufweisen.

Moral Disengagement nimmt im Verlauf der Adoleszenz durchschnittlich ab und ist zwischen dem 14. und 16. Lebensjahr moderat stabil ( $r = .50$ ) (Paciello u. a., 2008). Jedoch bleibt das Moral Disengagement derjenigen, die zu Beginn ihrer Adoleszenz systematisch höhere Werte aufweisen (ca. 20%), bis zum Alter von 20 Jahren auf einem konstant hohen Niveau (ebd.). Für die vorliegende Studie wird eine ähnliche Entwicklung und Stabilität erwartet.

### 6.1.3 Moralische Ursachen von Verhalten in Mobbing-situationen

In der aktuellen Mobbing-Forschung werden moralische Fähigkeiten meist als Ursache von Probully- bzw. Verteidiger-Verhalten gewertet (z.B. Gini, Pozzoli, & Hymel, 2014; Hymel u. a., 2005; Menesini u. a., 2003; Paciello u. a., 2008). Da Mobbing gängigen Moralvorstellungen widerspricht (S. Caravita, Gini, & Pozzoli, 2012; Schäfer u. a., 2014), ist diese Sichtweise naheliegend: Moralisch fähige Schüler können die moralische Relevanz der Mobbing-Situation erkennen (dank ihrer moralischen Sensitivität (Hoffmann, 2000; Nucci, 2001)), finden eine idealtypische, gerechte Lösung (dank ihrer Urteilskompetenz (Raaijmakers u. a., 2005)) und führen diese dank ihrer starken moralischen Selbstkontrolle (bzw. ihres moralischen Engagements) ausnahmslos durch (Bandura u. a., 1996; Obermann, 2011). Sie verteidigen das Opfer, *weil* sie moralisch begabt sind. Umgekehrt schikanieren Probully-Schüler das Opfer, weil sie ihr Handeln *aufgrund* ihrer moralischen Defizite nicht als unmoralisch erkennen können (z.B. Bandura,

1999; Bandura u. a., 1996; Sticca & Perren, 2015). Die individuelle moralische (Un-) Fähigkeit wird also ein Grund für (un-) moralisches Handeln in Mobbing-Situationen wahrgenommen (Sticca & Perren, 2015).

Empirische Belege der *kausalen* Wirkung von moralischen Fähigkeiten auf Verteidigerverhalten gibt es bisher jedoch keine. Dagegen gibt es zahlreiche Befunde, dass unterschiedliche Aspekte sozio-moralischer Sensitivität auf allgemeines prosoziales Verhalten förderlich wirken (Carlo, Hausmann, Christiansen, & Randall, 2003; Eisenberg, Zhou, & Koller, 2001). Carlo und Kollegen (2011) konnten außerdem zeigen, dass nicht nur Empathie, sondern auch moralische Urteilskompetenz allgemeines prosoziales Verhalten von 9- bis 15-Jährigen Schülern vorhersagt - auch wenn die Vorhersagekraft des zum ersten Zeitpunkt gezeigten prosozialen Verhaltens selbst stärker war. Obwohl hohe moralische Selbstkontrolle (und somit niedriges Moral Disengagement) mit prosozialem Verhalten zusammenhängen, findet die einzige Studie zu diesem Thema keinen Einfluss von Moral Disengagement auf Verteidigerverhalten (Barchia & Bussey, 2011).

Für die vorliegende Studie wird deshalb erwartet, dass sowohl sozio-moralische Sensitivität, als auch moralische Urteilskompetenz, nicht aber Moral Disengagement das Verteidigerverhalten ein Jahr später vorhersagen – zusätzlich zum Vorjahres-Verhalten selbst.

Zur kausalen Wirkung von moralischen Fähigkeiten auf Probully-Verhalten ist der Forschungsstand ähnlich lückenhaft: Es gibt einzelne Befunde, dass Moral Disengagement ursächlich für Probully-Verhalten (Hyde u. a., 2010; Sticca & Perren, 2015) und antisoziales Verhalten (Paciello u. a., 2008) im Jugendalter ist. Moralische Urteilskompetenz scheint dagegen keine Kausalwirkung auf antisoziales Verhalten unter Jugendlichen zu haben (Raaijmakers u. a., 2005; Van der Velden u. a., 2010). Hinsichtlich der kausalen Wirkung sozio-moralischer Sensitivität gibt es noch keine empirischen Ergebnisse. In den beiden vorangegangenen Studien zeigte sie sich jedoch als schlechter Prädiktor von Probul-

ly-Verhalten. Unumstritten ist dagegen, dass die Vorhersagekraft des zum ersten Zeitpunkt gemessenen aggressiven Verhaltens stark ist (Raaijmakers u. a., 2005; Sticca & Perren, 2015).

Für die vorliegende Studie wird deshalb erwartet, dass – zusätzlich zum Vorjahres-Verhalten selbst – Moral Disengagement Probully-Verhalten positiv vorhersagt, während keine Kausal-Wirkung der anderen beiden untersuchten moralischen Fähigkeiten angenommen wird.

#### 6.1.4 Determinanten moralischer Fähigkeiten

Es gilt als erwiesen, dass moralische Fähigkeiten nicht angeboren sind, sondern durch andauernde Interaktion mit dem sozialen Kontext geformt werden (Hymel, Schonert-Reichl, Bonanno, Vaillancourt, & Rocke Henderson, 2010; Nucci, Krettenauer, & Narvaez, 2008). Inwiefern die eigene Reaktion auf Mobbing-Vorfälle – insbesondere die Entscheidung für prosoziales oder antisoziales Handeln – die moralischen Fähigkeiten der Jugendlichen beeinflusst, ist bisher jedoch kaum erforscht. Moralische Fähigkeiten werden in der Regel als Persönlichkeitseigenschaften gewertet, die Mobbing-eindämmendes bzw. -unterstützendes Verhalten zumindest beeinflussen (z.B. Gini, Pozzoli, & Hymel, 2014; Paciello u. a., 2008), wenn nicht sogar erst ermöglichen (Hymel u. a., 2005; Menesini u. a., 2003). Lediglich Sticca und Perren (2015) weisen darauf hin, dass auch umgekehrt das individuelle Verhalten in Mobbing-Situationen die moralischen Fähigkeiten eines Jugendlichen beeinflussen kann. Beide Begründungs-Logiken sind theoretisch denkbar. Die empirische Befundlage zu Moral-ursächlichem Verhalten im Mobbing-Kontext ist jedoch sehr übersichtlich (Sticca & Perren, 2015):

Möglicherweise haben Schüler eine besonders gute moralische Sensitivität, weil sie Schwächere verteidigen und dabei ihre Sensitivität schulen (Carlo u. a., 2011). Eisenberg und Kollegen (1999) konnten tatsächlich zeigen, dass prosoziales Verhalten im Kindesalter Empathie im Jugendalter (als einen Aspekt sozio-moralischer Sensitivität) positiv beeinflusste. Dieser Befund kann als schwa-

cher empirischer Hinweis darauf gewertet werden, dass Verteidiger-Verhalten die sozio-moralische Sensitivität positiv beeinflussen könnte.

Es ist ebenfalls denkbar, dass Schüler, die sich prosozial gegenüber ihren Peers verhalten, soziales Feedback erfahren, das ihr moralisches Urteilen voranbringt (Carlo & Randall, 2001). Hierfür gibt es bisher jedoch keine empirischen Belege. Umgekehrt finden Raaijmakers und Kollegen (2005) in der fraglichen Altersgruppe (15 – 17 Jahre) keinen Einfluss von antisozialem Verhalten auf die moralische Urteilskompetenz zwei Jahre später; van der Velden und Kollegen (2010) können diesen (fehlenden) Effekt bestätigen.

Es gibt starke theoretische Argumente dafür, dass aggressives Verhalten Moral Disengagement verstärkt (Bandura u. a., 1996). Möglicherweise haben Jugendliche hohes Moral Disengagement (und somit eine schlechte moralische Selbstkontrolle), *weil* sie die kognitive Dissonanz auflösen möchten, die ihr Probully-Verhalten auslöst (Bandura, 1999; Sticca & Perren, 2015). Es gibt bisher zwar keine empirischen Hinweise für einen solchen Kausalzusammenhang. Obermann (2013) findet jedoch zumindest Hinweise dafür, dass selbstberichtetes Mobbing-Verhalten *Veränderungen* im Moral Disengagement ein Jahr später vorhersagt.

Für die vorliegende Studie wird in Übereinstimmung mit dem aktuellen Forschungsstand *nicht* erwartet, dass moralische Urteilskompetenz durch vorangegangenes Verhalten in Mobbing-Situationen beeinflusst wird. Dagegen wird angenommen, dass sozio-moralische Sensitivität durch Verteidigerverhalten positiv beeinflusst wird, während Moral Disengagement durch Probully-Verhalten verstärkt wird.

Ob und inwiefern moralische Fähigkeiten sich *gegenseitig* beeinflussen, ist empirisch ebenfalls wenig erforscht:

Sozio-moralische Sensitivität und moralische Urteilskompetenz hängen nur mäßig miteinander zusammen (Jordan, 2007), und

stehen in komplexer Wechselwirkung (Narvaez & Rest, 1995)<sup>53</sup>. Aus theoretischer Perspektive sollte die Sensitivität der Urteilskompetenz vorgeschaltet sein (und könnte diese somit beeinflussen), weil die moralische Relevanz einer Situation zunächst *bemerkt* werden muss, bevor sie moralisch *beurteilt* werden kann (Detert u. a., 2008; Reniers u. a., 2012). Tatsächlich finden sich hierfür kaum empirische Befunde (Thoma, Rest, & Barnett, 1986). Carlo und Kollegen (2011) berichten jedoch, dass moralische Urteilskompetenz Jugendlicher durch die Vorjahres-Empathie (als einen Aspekt sozio-moralischer Sensitivität) beeinflusst wird. Dagegen nahm die Urteilskompetenz keinen Einfluss auf die Empathie. Für die vorliegende Studie wird daher erwartet, dass die Vorjahres-Sensitivität moralische Urteilskompetenz erklären kann, nicht jedoch umgekehrt.

Die beiden Aspekte moralischer Urteilskompetenz scheinen wiederum voneinander abhängig und untrennbar miteinander verknüpft zu sein (Lind, 2008). Es gibt jedoch Hinweise darauf, dass es keine kognitive Urteilskompetenz ohne affektive Urteilskompetenz geben kann, während affektive Urteilskompetenz auch alleine auftritt (Ishida, 2006). Weil kognitive Urteilskompetenz offenbar ein Mindestmaß an affektiver Urteilskompetenz voraussetzt, ist zu erwarten, dass die kognitive Komponente einen größeren Einfluss auf die affektive Komponente hat als umgekehrt.

Moral Disengagement ist möglicherweise von moralischer Urteilskompetenz abhängig: Kohlberg und Candee (1983) gehen davon aus, dass höhere moralische Urteilskompetenz den Verlust moralischer Selbstkontrolle (also die Entwicklung von Moral Disengagement) erschwert. Umgekehrt könnte auch fehlende moralische Urteilskompetenz dazu führen, dass moralische Ausreden und andere Formen von Moral Disengagement weniger leicht als widersprüchlich erkannt und deshalb eher akzeptiert werden (Detert u. a., 2008). Auch wenn empirische Belege bisher fehlen, nimmt die vorliegende Arbeit aufgrund der theoretischen Argumente an,

---

<sup>53</sup> Vgl. auch Kapitel 3

dass Moral Disengagement durch moralische Urteilskompetenz beeinflusst wird.

### 6.1.5 Zusammenfassung und Forschungsfragen

Mobbing ist ein überdauerndes Problem an Schulen, an dessen Ursachen beständig geforscht wird. Es ist vielfach empirisch belegt, dass moralische Defizite mit Probully-Verhalten zusammenhängen, während Verteidigerverhalten zumindest mit durchschnittlichen, wenn nicht sogar mit überdurchschnittlichen moralischen Fähigkeiten in Verbindung gebracht werden kann. Inwiefern diese moralischen Persönlichkeitsmerkmale *ursächlich* für Mobbing-Verhalten sind, ist jedoch weitgehend ungeklärt. Umgekehrt ist es ebenfalls möglich, dass das individuelle Verhalten in Mobbing-Situationen die eigenen moralischen Kompetenzen beeinflusst – im Positiven wie im Negativen. Möglicherweise stehen moralische Fähigkeiten und jugendliches Mobbing-Verhalten auch in einem beständigen Wechselwirkungsprozess.

Um die Kausalzusammenhänge zwischen Moralkompetenz und Verhalten in Mobbing-Situationen zu analysieren, werden die folgenden Forschungsfragen an einer Längsschnittstichprobe deutscher Jugendlicher überprüft:

1. Wie entwickeln sich moralische Fähigkeiten und das Verhalten der befragten Schüler im Verlauf eines Jahres?
  - a. Nehmen die moralischen Fähigkeiten zu? Verändert sich ihr Verhalten?
  - b. Sind Probully- und Verteidigerverhalten moderat stabil? Zeigt sich für Moral Disengagement und sozio-moralische Sensitivität eine ähnliche Stabilität, während moralische Urteilskompetenz weniger stabil ist?
2. Hängen moralische Fähigkeiten zu beiden Messzeitpunkten positiv mit Verteidiger-Verhalten zusammen? Hängen



moralische Defizite positiv mit Probully-Verhalten zusammen?

3. Zeigen sich Kausalwirkungen zwischen moralischen Fähigkeiten und Schülerverhalten?
  - a. Wird Verteidigerverhalten sowohl durch sozio-moralische Sensitivität, als auch durch moralische Urteilskompetenz, nicht aber durch Moral Disengagement beeinflusst?
  - b. Wird Probully-Verhalten nur durch Moral Disengagement beeinflusst?
  - c. Wird moralische Urteilskompetenz nur durch die Vorjahres-Sensitivität erklärt? Wird sozio-moralische Sensitivität nur positiv durch Verteidigerverhalten beeinflusst, während das Moral Disengagement durch Probully-Verhalten Verstärkt wird?

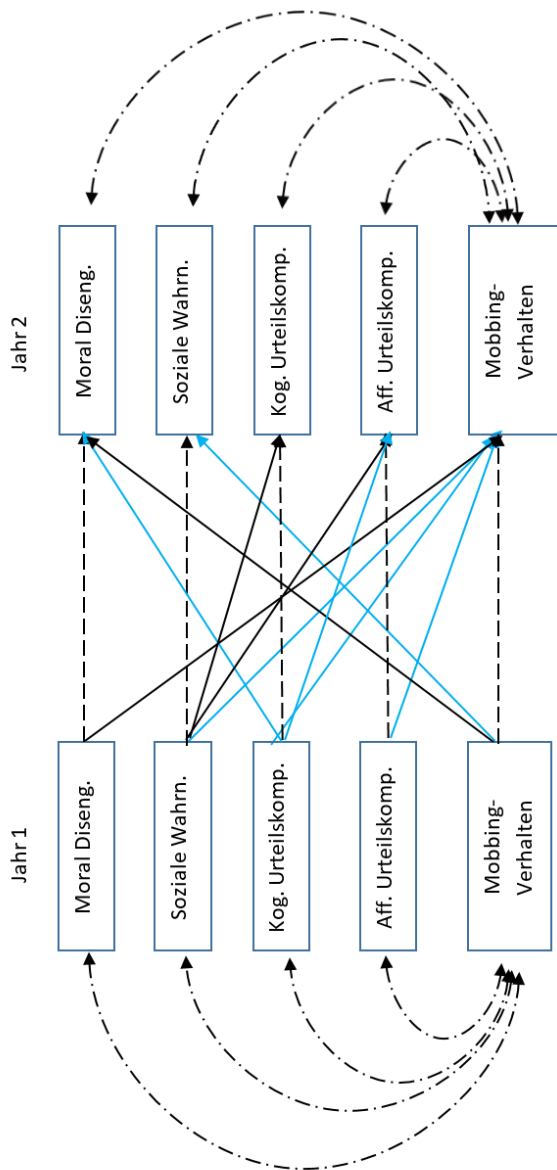


Abbildung 32: Erwartete quer- und längsschnittliche Zusammenhänge zwischen moralischen Fähigkeiten und Verhalten in Mobbing-Situationen.

Bemerkung: in schwarz zu replizierende Zusammenhänge, in blau zu bestätigende Zusammenhänge. — : Regressionspfade;  $\longleftrightarrow$  : Korrelationsbeziehungen; - - - : Stabilitätspfade

## 6.2 Methode

### 6.2.1 Stichprobe

Für die vorliegende Arbeit wurden 399 (t1) bzw 395 (t2) Schüler der siebten bis neunten (t1) bzw. achten bis zehnten (t2) Klasse eines bayerischen Gymnasiums im Abstand von einem Schuljahr befragt. Die Längsschnitt-Stichprobe enthält 168 Schüler im Alter von 11 bis 17 Jahren ( $\bar{O}_{T1} = 13.84$ ;  $SD_{T1} = 1.18$ ;  $\bar{O}_{T2} = 14.90$ ,  $SD_{T2} = 1.19$ ; 70,2 % männlich).

Mit Hilfe des Participant Role Questionnaire (s.u.) konnte 28.6 % (t1) bzw. 31.5% (t2) der Schüler eine Probully-Rolle zugeteilt werden, 24.4% (t1) bzw. 22.0% (t2) erhielten eine Verteidiger-Rolle. Übereinstimmend mit früheren Befunden (Bradshaw, Sawyer, & O'Brennan, 2009; Saarento, Kärnä, Hodges, & Salmivalli, 2013; Sentse u. a., 2015) unterschieden sich Verteidiger und Probully-Gruppe zu beiden Zeitpunjten hinsichtlich ihres Geschlechterverhältnisses ( $\chi^2(1) > 24.60$ ,  $p = .00$ ): Weniger als 7% der Probully-Schüler waren weiblich, während die Mädchen über die Hälfte der Verteidiger stellten (jedoch nur ein Drittel der Schülerschaft). Verteidiger und Probully-Gruppe unterschieden sich auch hinsichtlich ihrer Beliebtheit wie erwartet ( $U < -2.28$ ,  $p < .03$ ): erstere waren systematisch beliebter als ihre aggressiven Mitschüler (S. Caravita u. a., 2012; Olthof u. a., 2011). Die ausgeschlossenen Schüler wichen in ihrer Rollenverteilung nicht von der der verwendeten Stichprobe ab ( $\chi^2(3) = 11.72$ ,  $p = .07$ ).

Die Befragung fand mit Erlaubnis der Schulleitung innerhalb einer Schulstunde im Klassenverbund statt. Die schriftliche Einwilligung aller Erziehungsberechtigten lag vor. Im Peer-Nominierungs-Teil des Fragebogens durften die Schüler nur vorgedruckte Codenummern anstelle von Namen eintragen. Sie durften sich nicht selbst nennen.

## 6.2.2 Instrumente

### Probully- und Verteidiger-Verhalten

Wie in den vorangegangenen Studien wurde eine validierte deutsche Version des Participant Role Questionnaire (PRQ) (Salmivalli u. a., 1996) verwendet, um Mobbing-Verhalten zu messen (Schäfer & Korn, 2004). Die Teilnehmer wurden gebeten, ihre Klassenkameraden auf 16 Fragen zu nominieren, wie z.B. „Wer beleidigt häufig andere, damit sie sich schlecht fühlen?“ Die Items deckten alle Probully-Rollen (Täter, Assistent und Verstärker), sowie die Verteidiger-Rolle ab, und wurden in einer pseudozufälligen Reihenfolge präsentiert.

Pro Frage wurde die Häufigkeit gezählt, mit der ein Teilnehmer *von seinen Mitschülern* nominiert wurde. In Übereinstimmung mit vorangegangenen Studien (Gini, Albiero, Benelli, & Altoè, 2007; Sentse u. a., 2015; Tani u. a., 2003; Thornberg & Jungert, 2013) interkorrelierten die Täter-, Assistenten- und Verstärker-Skalen ( $r \geq .60$ ). Die vorliegende Studie basiert deshalb *nicht* auf den detaillierten aggressiven Skalen nach Salmivalli et al. (1996), sondern auf allgemeinem Probully-Verhalten. Jeder Schüler erhält also einen Wert, der das Ausmaß des von ihm gezeigten aggressiven Verhaltens im Klassenkontext angibt (**Probully-Verhalten**), sowie einen Wert, der das Ausmaß des von ihm gezeigten **Verteidiger-Verhaltens** angibt. Entsprechend des Ansatzes von Salmivalli und Kollegen (1996) wurden die Probully- (Cronbachs Alpha  $> .94$ ) und die Verteidiger-Skala (Cronbachs Alpha  $> .84$ ) klassenweise z-standardisiert.

### Individuelle moralische Fähigkeiten

Zur Erfassung der moralischen Fähigkeiten der befragten Schüler wurden theoretisch und statistisch unterschiedliche moralische Konstrukte erfasst, die zu beiden Messzeitpunkten höchstens mäßig miteinander interkorrelierten (vgl. Tabelle 22). Zur besseren Vergleichbarkeit wurden alle Moral-Maße z-standardisiert.

T 1	Spearman Rho								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Moral Diseng.	1								
2 Stufe 1	.083	1							
3 Stufe 2	.252**	.050	1						
4 Stufe 3	-.223*	-.167 <sup>†</sup>	-.303**	1					
5 Stufe 4	-.081	-.026	-.106	-.101	1				
6 Stufe 5	-.151	-.358**	-.313**	-.090	-.314**	1			
7 Stufe 6	-.083	-.278**	-.261**	-.101	-.272**	-.023	1		
8 kog. Urteils-sk.	-.222*	-.285**	-.351**	.152 <sup>†</sup>	.079	.427**	.165 <sup>†</sup>	1	
9 soz. Wahrn.	-.148	.006	-.055	.166 <sup>†</sup>	-.072	-.036	.044	.047	1

T 2									
1 Moral Diseng.	1								
2 Stufe 1	.151	1							
3 Stufe 2	.039	.092	1						
4 Stufe 3	-.005	-.183*	-.052	1					
5 Stufe 4	-.121	-.239**	-.438**	-.171 <sup>†</sup>	1				
6 Stufe 5	-.040	-.296**	-.370**	-.192*	-.100	1			
7 Stufe 6	-.032	-.287**	-.233**	-.345**	-.131	.227**	1		
8 kog. Urteils-sk.	-.030	-.385**	-.517**	-.042	.102	.552**	.478**	1	
9 soz. Wahrn.	-.100	.020	-.136	.069	-.014	.020	.209*	.020	1

Tabelle 22: Interkorrelationen zwischen den moralischen Fähigkeiten zu den beiden Erhebungszeitpunkten. *Bemerkung: Moral Disengagement: MD, affektive Urteilskompetenz: Stufe 1 – 6, kognitive Urteilskompetenz: C-Score, soziale Wahrnehmung: RME. \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ , <sup>†</sup>  $p < .10$ .*

*Messung sozio-moralischer Sensitivität: Der Reading the Mind in the Eyes Test (RME)*

Die vorliegende Arbeit greift – wie die vorangegangenen Studien – zur Messung sozio-moralischer Sensitivität auf den RME zurück. Eine Testbeschreibung findet sich auf Seite 65.

*Messung moralischer Urteilskompetenz: Der Moralisches Urteil Test (MUT)*

Zur Erfassung moralischer Urteilskompetenz wurde der *Moralisches Urteil Test* (MUT) verwendet (vgl. Kapitel 2 und 3). Eine Testbeschreibung findet sich auf Seite 36.

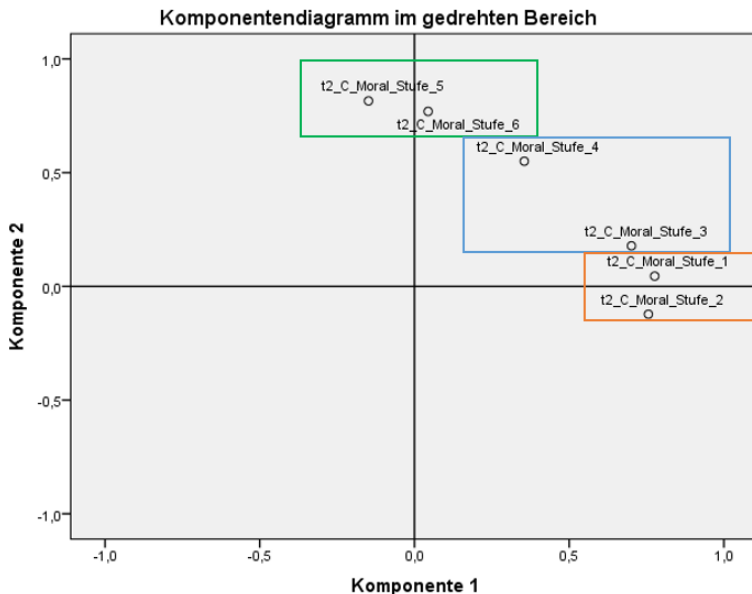


Abbildung 33 - Komponentendiagramm der Moralstufen des MUT.

*Bemerkung: Präkonventionelle Stufen, konventionelle Stufen, postkonventionelle Stufen.*

Um die Reliabilität der Antworten zu garantieren, wurden Fragebögen mit mindestens einer fehlenden Antwort aus allen Analysen ausgeschlossen. Die Validität des MUT in der vorliegenden Stichprobe zeigte sich anhand dreier Kriterien (vgl. Kapitel 2 und 3): (1) der Quasi-Simplex-Struktur der Kohlberg-Stufen (siehe Abbildung 33, Abbildung 18), (2) des systematischen Zusammenhangs zwischen kognitiver (C-Score) und affektiver Urteilskompetenz (Stufe 5;  $\rho > .43^{**}$  vgl. Tabelle 22, Tabelle 23) sowie der durchschnittlich stärkeren Orientierung an moralisch weiter entwickel-

ten postkonventionellen Argumenten (vgl. Tabelle 23,  $U < -6.66$ ,  $p < .001$ ,  $r = 0.58$ ).

#### *Moral Disengagement Scale (MD)*

Zur Erfassung von Moral Disengagement wurde – wie in den vorangegangenen Studien – eine gekürzte deutsche Fassung von Banduras Moral Disengagement Scale (MD) (Bandura u. a., 1996) verwendet. Eine Beschreibung des Instruments findet sich auf Seite 98.

### 6.2.3 Analyse

Zur Analyse der Kausalzusammenhänge zwischen moralischen Fähigkeiten und Probully- bzw. Verteidigerverhalten wurden sowohl die Messzeitpunkt-internen Zusammenhänge, als auch die Stabilitäten der einzelnen Konstrukte erfasst. Da die untersuchten Verhaltensweisen und Fähigkeiten nicht normal verteilt waren, wurden nicht-parametrische Analyseverfahren gewählt.

Korrelationen wurden als Rangkorrelationen berechnet (Spearman's Rho) und aufgrund der großen Parameterzahl Bonferroni-korrigiert. Unterschiede in den Messwerten zwischen den beiden Messzeitpunkten wurden mit Hilfe des Wilcoxon-Rangsummentests erfasst (Wilcoxon U).

Zur Untersuchung der Wirkrichtung von moralischen Fähigkeiten und Mobbing-Verhalten wurden explorative längsschnittliche Cross-lagged-Panel-Modelle gerechnet und als Strukturgleichungsmodelle geschätzt. Passend zu den vorliegenden nicht normal verteilten Parametern wurden zur Überprüfung der Modell-Passung zunächst Unweighted Least Square-Modelle (ULS) gerechnet. Da für diese Modelle kein Signifikanz-Test möglich ist und sie nicht mit fehlenden Werten arbeiten können (weshalb die Stichprobe auf unter 100 Schüler gesunken wäre), wurden parallel dazu Maximum-Likelihood-Modelle (ML) zur Überprüfung der Modellgüte gerechnet. Stimmt die Model-Fits des ULS- und des ML-Modells überein und entsprachen die parametrischen Pear-

son-Korrelationen und Pfadkoeffizienten des ML-Modells in Stärke und Richtung den zuvor berichteten nicht-parametrischen Spearman-Korrelationen, sowie den im ULS-Modell berechneten Pfadkoeffizienten, wurden die Pfadkoeffizienten des *parametrischen* ML-Modells berichtet (Fuß & Fu, 2006). Diese basierten auf der gesamten Stichprobe und Aussagen über ihre Signifikanz konnten getroffen werden.



## 6.3 Ergebnisse

### 6.3.1 Stabilität und Entwicklungseffekte von Mobbing-Verhalten und moralischen Fähigkeiten

Die Ein-Jahres-Stabilität der erfassten Konstrukte wurde mit Hilfe der Retest-Reliabilität berechnet (Abbildung 34, Tabelle 23); Entwicklungseffekte wurden unter Verwendung eines nicht-parametrischen t-Tests (Wilcoxon-Test) untersucht (vgl. **Tabelle 23**). Wie erwartet lag sowohl den Verhaltens- als auch den Moral-Maßen eine gewisse Veränderbarkeit bei moderater Stabilität zu Grunde.

Sowohl Probully-Verhalten, als auch Verteidigerverhalten waren über einen Zeitraum von einem Jahr erwartungsgemäß moderat stabil. Während die Schüler zu beiden Messzeitpunkten gleich viel prosoziales Verhalten an den Tag legten, nahm die Prävalenz von aggressivem Verhalten dagegen systematisch ab.

Die meisten moralischen Fähigkeiten der Schüler wiesen ebenfalls eine moderate Stabilität auf, und entwickelten sich durchschnittlich hin zu mehr Kompetenz, was der Hypothese entsprach:

Das Moral Disengagement (MD) der Schüler, ihre sozio-moralische Sensitivität (RME) und ihre affektive Orientierung an Macht und Autorität (Stufe 1) wiesen eine moderate Stabilität auf, während die postkonventionelle Orientierung am Gemeinwohl (Stufe 5) zumindest schwach stabil war. Die übrigen Maße für affektive (Stufen 2 – 4, 6) und kognitive (C-Score) Urteilskompetenz waren über den untersuchten Zeitraum von einem Jahr hinweg dagegen nicht stabil.

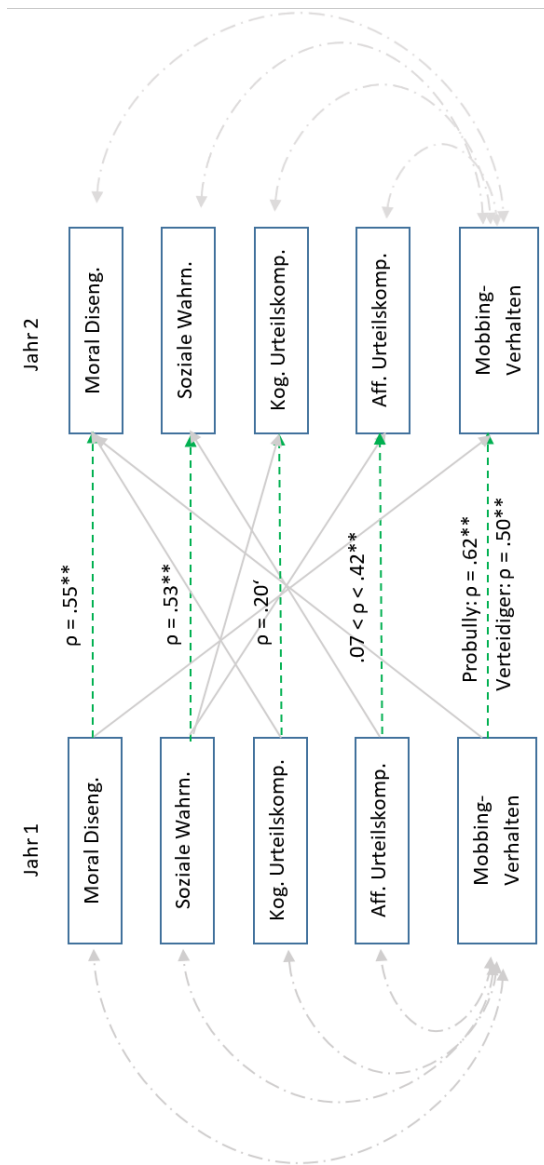


Abbildung 34: Stabilität von Verhalten in Mobbing-Situationen und moralischen Fähigkeiten.

Bemerkung: Moral Disengagement: MD; soziale Wahrnehmung: RME; Kognitive Urteilskompetenz: C-Score; fehlende affektive Urteilskompetenz: Stufe 2; Mobbing-Verhalten: Verteidiger- oder Probully-Verhalten. Grüne Pfeile signalisieren bestätigte erwartete Stabilität.

Bemerkung:  $\longrightarrow$  : Regressions-Pfade;  $\longleftrightarrow$  : Korrelationsbeziehungen;  $\cdots \longrightarrow$  : Stabilitätspfade

	Reliabilität		Stabilität		Unterschiede zwischen t1 & t2		
	N1	$\alpha 1$	N2	$\alpha 2$	N	rho	M1 (SD1) M2 (SD2) Wilcoxon U
<b>PRQ</b>							
Probully-Verhalten:	454	.937	429	.932	168	.62**	0.87 (0.78) 1.56 (1.48) -2.06*
Verteidiger-Verhalten:	454	.843	429	.862	168	.50**	1.17 (1.19) 1.19 (1.73) -0.10
<b>MD-Scale</b>							
Moral Diseng.:	394	.728	357	.792	133	.55**	1.64 (0.42) 1.64 (0.43) -2.72**
<b>MUT</b>							
Stufe 1:	321	--	340	--	90	.42**	-0.21 (0.34) -0.27 (0.42) -1.14
Stufe 2:	321	--	340	--	90	.11	-0.24 (0.43) -0.36 (0.43) -2.04*
Stufe 3:	321	--	340	--	90	.07	0.04 (0.34) 0.09 (0.39) -1.31
Stufe 4:	321	--	340	--	90	.11	-0.04 (0.37) -0.05 (0.44) -0.15
Stufe 5:	321	--	340	--	90	.29**	0.29 (0.41) 0.32 (0.40) -0.45
Stufe 6:	321	--	340	--	90	.07	0.15 (0.43) 0.26 (0.37) -1.88*
Kog. Urteilsk.	312	--	340	--	90	.20*	19.19 (11.62) 22.35 (12.89) -1.45
<b>RME</b>							
Soz. Wahrn.:	357	--	333	--	137	.53**	21.37 (3.96) 23.15 (4.40) -4.96**

Tabelle 23: Psychometrische Merkmale der Maße und Veränderungen über die Zeit. *Bemerkung: Moral Disengagement: MD, affektive Urteilskompetenz; Stufe 1 – 6, kognitive Urteilskompetenz; C-Score, soziale Wahrnehmung; RME. \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ ,  $p < .10$ ; die Berechnung der Reliabilität ist aus methodischen Gründen für alles Maße des MUT und des RME nicht möglich (vgl. Kapitel 2 & 3).*

Wie erwartet, nahmen das Moral Disengagement (MD) und die präkonventionelle Orientierung am eigenen Vorteil (Stufe 2) insgesamt ab; die sozio-moralische Sensitivität (RME) der Schüler wurde umgekehrt besser. Lediglich die durchschnittliche kognitive moralische Urteilskompetenz (C-Score) der Jugendlichen entwickelte sich im Lauf des Jahres nicht weiter.

### 6.3.2 Messzeitpunkt-interne Zusammenhänge zwischen moralischen Fähigkeiten und Verhalten<sup>54</sup>

Zur Überprüfung des erwarteten negativen Zusammenhangs zwischen moralischen Fähigkeiten und Probully-Verhalten, sowie des erwarteten positiven Zusammenhangs zwischen moralischen Fähigkeiten und Verteidigerverhalten wurden Rangsummenkorrelationen für beide Messzeitpunkte berechnet. Insgesamt zeigte sich, dass nur Moral Disengagement wie erwartet zu beiden Messzeitpunkten mit Verhalten in Mobbing-Situationen zusammenhing, während es mit moralischer Urteilskompetenz nur zum ersten, mit sozialer Wahrnehmung nur zum zweiten Messzeitpunkt Zusammenhänge gab (vgl. Abbildung 35).

Dabei waren zusätzlich Unterschiede zwischen Probully- und Verteidiger-Verhalten zu berücksichtigen (s. Tabelle 24):

Probully-Verhalten hing zum ersten Messzeitpunkt nur mit moralischer Urteilskompetenz zusammen: Je kompetentere Urteile die Jugendlichen fällen konnten, desto weniger Aggression zeigten sie: Es fand sich einerseits eine negative Korrelation mit kognitiver moralischer Urteilskompetenz (C-Score) und mit konventioneller Urteilskompetenz in Form von einer Orientierung an Konformität und persönlichen Beziehungen (Stufe 3); andererseits ein positiver Zusammenhang mit der präkonventionellen Orientierung an Macht und Autorität (Stufe 1). Zum zweiten Messzeitpunkt löste sich dieses Muster auf zugunsten eines deutlichen Zusammen-

---

<sup>54</sup> Ab hier wurde mit standardisierten Werten gerechnet, um Effekte vergleichbar zu machen.

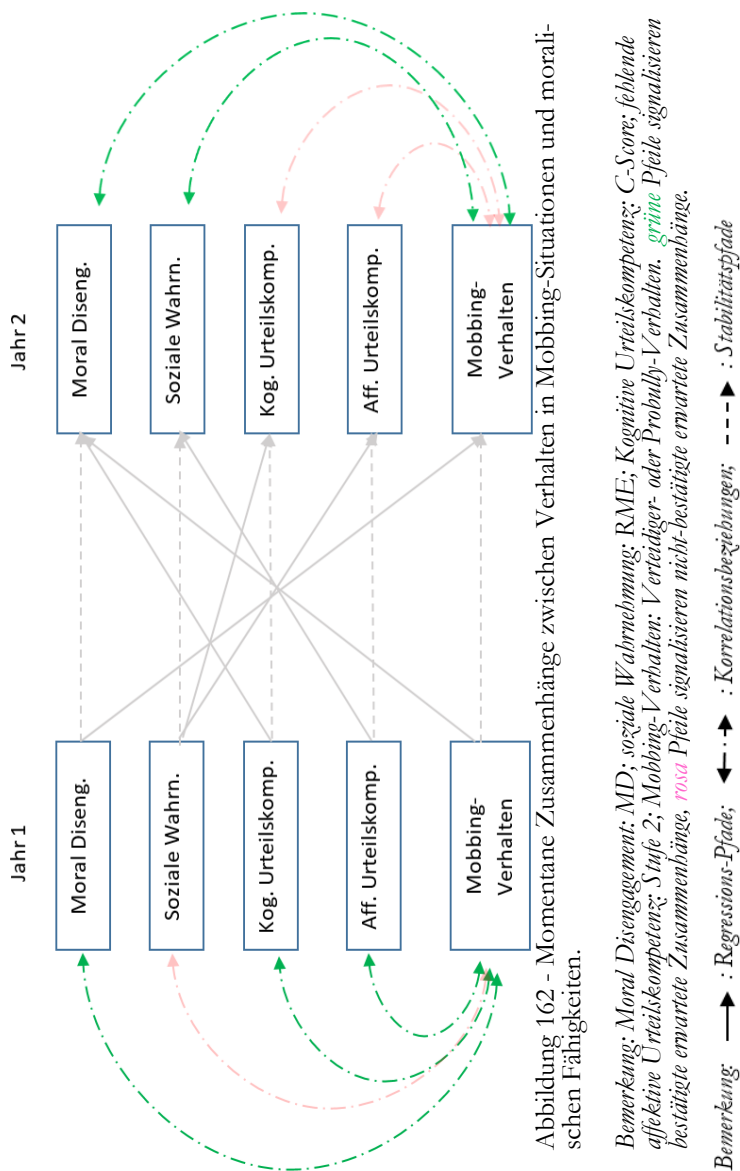
hangs zwischen Probully-Verhalten und mangelnder moralischer Selbstkontrolle (MD): Je höher das Moral Disengagement der Schüler war, desto mehr Aggression zeigten sie.

Verteidigerverhalten hing bereits zum ersten Zeitpunkt negativ mit mangelnder moralischer Selbstkontrolle (MD) zusammen – ein Effekt, der sich im Lauf eines Jahres deutlich verstärkte. Außerdem fand sich zum zweiten Messzeitpunkt zusätzlich ein positiver Zusammenhang zwischen sozio-moralischer Sensitivität und prosozialem Verhalten in Mobbing-Situationen: Je besser die soziale Wahrnehmung (RME) der Schüler war, desto eher zeigten sie Verteidigerverhalten.

Der Zusammenhang zwischen prosozialem Verhalten und moralischen Fähigkeiten wurde im Verlauf eines Jahres insgesamt stärker und breiter. Der Zusammenhang zwischen aggressivem Verhalten und moralischen Fähigkeiten veränderte sich dagegen grundlegend – weg von moralischer Urteilskompetenz, hin zu moralischer Selbstkontrolle.

Probully-Verhalten			Verteidiger-Verhalten		
Spearman $\rho$	T1	T2	Spearman $\rho$	T1	T2
<b>Moral Disen.</b>	.112	.269**	<b>Moral Disen.</b>	-.163*	-.276**
<b>Stufe 1</b>	.252**	.072	<b>Stufe 1</b>	-.046	-.030
<b>Stufe 2</b>	.157 <sup>c</sup>	-.103	<b>Stufe 2</b>	.011	.106
<b>Stufe 3</b>	-.256**	.095	<b>Stufe 3</b>	.031	-.117
<b>Stufe 4</b>	.160	-.015	<b>Stufe 4</b>	-.065	.054
<b>Stufe 5</b>	-.163 <sup>c</sup>	-.012	<b>Stufe 5</b>	.019	.025
<b>Stufe 6</b>	-.159	-.073	<b>Stufe 6</b>	.088	-.049
<b>Kog. Urteils.</b>	-.323**	-.069	<b>Kog. Urteils.</b>	.013	.010
<b>Soz. Wahrn.</b>	.112	.079	<b>Soz. Wahrn.</b>	-.021	.167*

Tabelle 24. Korrelationen zwischen Verhalten und moralischen Fähigkeiten zu beiden Erhebungszeitpunkten. *Bemerkung: Moral Disengagement: MD, affektive Urteilskompetenz; Stufe 1 – 6, kognitive Urteilskompetenz; C-Score, soziale Wahrnehmung; RME \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$ , <sup>c</sup>  $p < .10$ .*



### 6.3.3 Kausalzusammenhänge zwischen moralischen Fähigkeiten und Mobbing-eindämmendem bzw. –förderlichem Verhalten

Zur Untersuchung der Wirkrichtung von moralischen Fähigkeiten und Mobbing-Verhalten wurden zwei explorative längsschnittliche Cross-lagged-Panel-Modelle gerechnet und als Strukturgleichungsmodelle geschätzt: Eines unter Berücksichtigung von Probully-Verhalten, eines unter Berücksichtigung von Verteidiger-Verhalten. Um die Modellpassung zu verbessern, wurde in beiden Fälle die kognitive moralische Urteilskompetenz zu Messzeitpunkt 2 aus dem Modell ausgeschlossen.

Inwiefern beeinflussten moralische Fähigkeiten oder Defizite das Verhalten in Mobbing-Situationen? Und inwiefern wirkte sich das individuelle Verhalten in Mobbing-Situationen umgekehrt auf die moralischen Fähigkeiten aus? Zusätzlich wurde untersucht, inwiefern moralische Fähigkeiten untereinander in einem Ursache-Wirkungs-Zusammenhang standen.

Dabei zeigte sich insgesamt, dass – entgegen der Erwartung – weder Moral Disengagement, noch die soziale Wahrnehmung oder die kognitive Urteilskompetenz eine Wirkung auf das Verhalten in Mobbing-Situationen ein Jahr später hatten. Lediglich die affektive Urteilskompetenz beeinflusste (Verteidiger-) Verhalten kausal (vgl. Abbildung 36). Umgekehrt wurden die moralischen Fähigkeiten wie erwartet vom Vorjahresverhalten und Vorjahresfähigkeiten beeinflusst. Die Ursache-Wirk-Mechanismen unterschieden sich jedoch zwischen Probully- und Verteidigerverhalten.

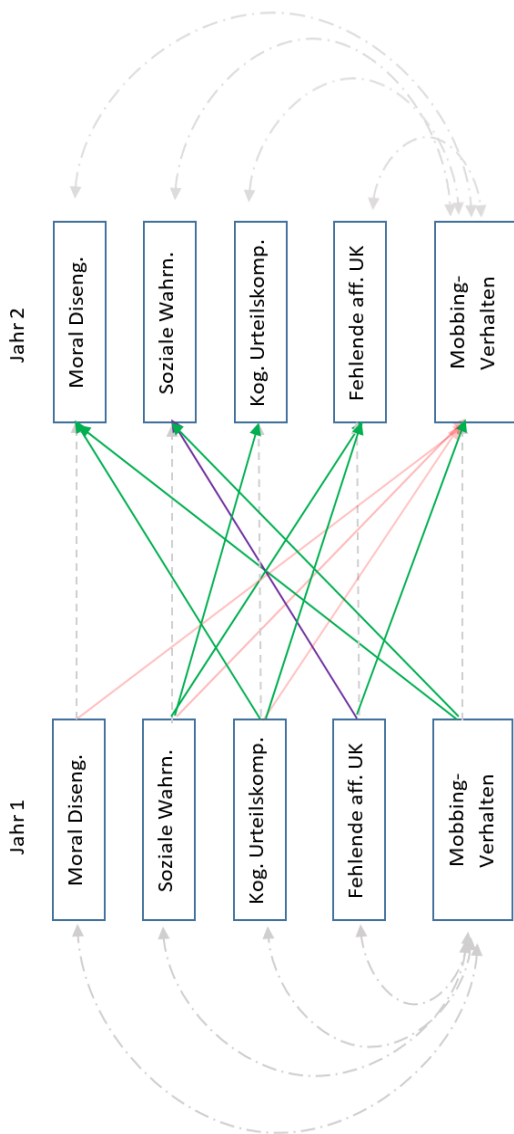


Abbildung 290: gefundene Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zwischen moralischen Fähigkeiten und Verhalten in Mobbing-Situationen.

Bemerkung: Moral Disengagement: MD; soziale Wahrnehmung: RME; Kognitive Urteilskompetenz: C-Score; fehlende affektive Urteilskompetenz: Stufe 2; Mobbing-Verhalten: Verteidiger- oder Probully-Verhalten. Grüne Pfeile signalisieren bestätigte erwartete Kausalszusammenhänge, rosa Pfeile signalisieren nicht-bestätigte erwartete Kausalszusammenhänge, lila Pfeile signalisieren bestätigte, jedoch nicht erwartete Kausalszusammenhänge.

Bemerkung: —→ : Regressions-Pfade; ↔ : Korrelationsbeziehungen; - - - -> : Stabilitätspfade



### Kausalzusammenhänge zwischen Probully-Verhalten und moralischen Fähigkeiten

Abbildung 37 zeigt die signifikanten (und die fälschlich erwarteten) Beziehungen zwischen moralischen Fähigkeiten und Probully-Verhalten. Das zugehörige Strukturgleichungs-Modell für Probully-Verhalten erreichte eine gute Passung ( $\chi^2 = 10.16$ ,  $df = 22$ ,  $\chi^2/df = 0.46$ ), sowohl bei der Überprüfung als parametrisches Maximum-Likelihood-Modell (Comparative Fit Index (CFI) = 1.00, Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = .00), als auch als nicht-parametrisches Unweighted Least Squares Modell (Goodness of Fit Index (GFI) = .999). Dies spricht dafür, dass das geschätzte Modell die empirischen Daten angemessen repräsentierte. Mit Hilfe der individuellen Ausprägung der moralischen Fähigkeiten und des Probully-Verhaltens zu Zeitpunkt 1 konnten also das Verhalten und die Moralfähigkeiten (außer der kognitiven Urteilskompetenz) ein Jahr später insgesamt zufriedenstellend vorhergesagt werden. Die Vorhersage-Muster unterschieden sich zum Teil jedoch erheblich:

Zwar konnte über die Hälfte der Varianz im Probully-Verhalten aufgeklärt werden, ursächlich war jedoch entgegen der Erwartung nicht die moralische Fähigkeit, sondern nur das Vorjahres-Verhalten selbst. Dagegen wurde Moral Disengagement – bei ähnlicher Aufklärungsquote – nicht nur vom Vorjahres-Moral-Disengagement, sondern erwartungsgemäß auch vom Probully-Verhalten und der kognitiven Urteilskompetenz ein Jahr zuvor beeinflusst: Wer im ersten Jahr aggressiv handelte (Probully) und Schwierigkeiten hatte, unparteiisch zu argumentieren (niedriger C-Score), zeigte im zweiten Jahr (noch) weniger moralisches Verantwortungsbewusstsein (mehr Moral Disengagement). Die soziale Wahrnehmung (RME) hing als Indikator für sozio-moralische Sensitivität entgegen der Erwartung nicht nur von sich selbst, sondern auch von der affektiven Urteilskompetenz (Stufe 2) ab. Umgekehrt wurde die *affektive* Urteilskompetenz ebenfalls von der sozialen Wahrnehmung, sowie von der *kognitiven* Urteilskompetenz (C-Score) beeinflusst, überraschenderweise jedoch nicht von der eigenen Ausprägung (Stufe 2) ein Jahr zuvor – wobei die

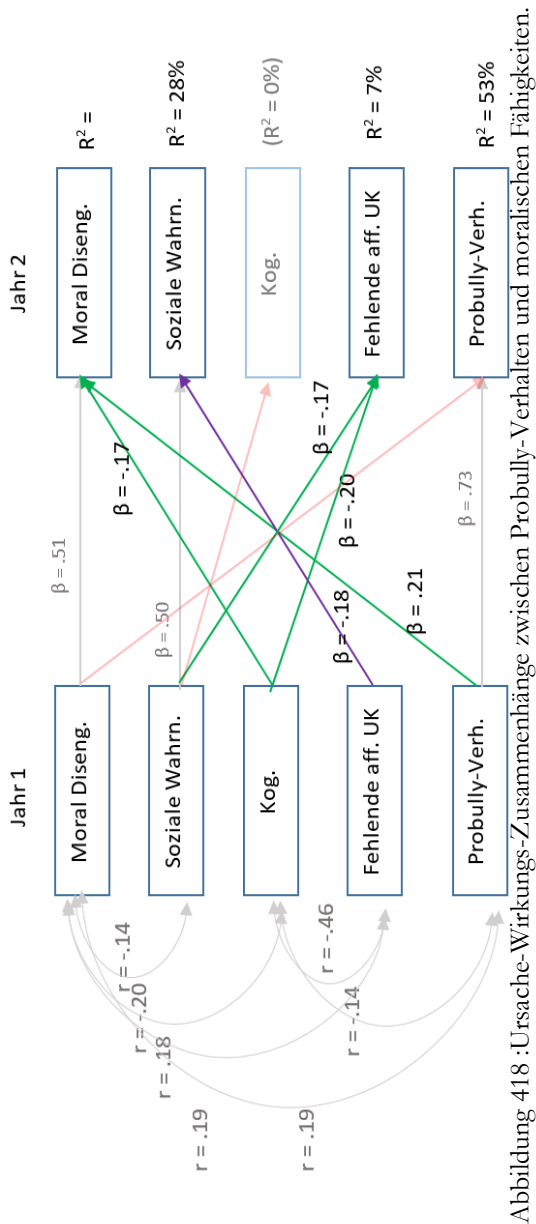


Abbildung 418 : Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zwischen Probully-Verhalten und moralischen Fähigkeiten.

Bemerkung: Moral Disengagement: MD; soziale Wahrnehmung: RME; Kognitive Urteilskompetenz: C-Score; fehlende affektive Urteilskompetenz: Stufe 2. In der Graphik sind nur signifikante Pfade und Interkorrelationen enthalten ( $p < .05$ ). **Grüne Pfeile** signalisieren bestätigte erwartete Kausalzusammenhänge, **rosa Pfeile** signalisieren nicht-bestätigte erwartete Kausalzusammenhänge, **blaue Pfeile** signalisieren bestätigte, jedoch nicht erwartete Kausalzusammenhänge.

Bemerkung:  $\longrightarrow$  : Regressions-Pfade;  $\longleftrightarrow$  : Korrelationsbeziehungen;  $-\cdots-\longrightarrow$  : Stabilitätspfade

Aufklärungsquote hier insgesamt gering war. Bei Betrachtung der Kreuzpfade zeigte sich, dass die soziale Wahrnehmung (RME) und die fehlende affektive Urteilskompetenz (Stufe 2) nicht in einem Kausalzusammenhang, sondern in Wechselwirkung zueinander standen: Je weniger sich ein Schüler am eigenen Vorteil orientierte (Stufe 2), desto besser war seine soziale Wahrnehmung (RME) im zweiten Jahr; im gleichen Ausmaß sank jedoch die Orientierung eines Schülers am eigenen Vorteil, je besser seine soziale Wahrnehmung im Vorjahr war ( $\beta$  (soz. Wahrn.  $\rightarrow$  aff. UK) =  $-.17$  =  $\beta$  (aff. UK  $\rightarrow$  soz. Wahrn)). Das einzige Konstrukt, das entgegen der Erwartung zu keinem der Vorjahres-Merkmale Kausalbeziehungen hatte, war die moralische Urteilskompetenz zum zweiten Zeitpunkt. Nicht einmal die Ausprägung zum ersten Zeitpunkt konnte diese Kompetenz erklären.

### **Kausalzusammenhänge zwischen Verteidiger-Verhalten und moralischen Fähigkeiten**

Abbildung 38 zeigt – analog zu oben – die gefundenen (und die fälschlich erwarteten) Beziehungen zwischen moralischen Fähigkeiten und Verteidiger-Verhalten. Das zugehörige Strukturgleichungs-Modell für Verteidiger-Verhalten erreichte eine gute Passung ( $\chi^2 = 21.96$ ,  $df = 22$ ,  $\chi^2/df = 1.00$ ), sowohl bei der Überprüfung als parametrisches Maximum-Likelihood-Modell (Comparative Fit Index (CFI) = 1.00, Root Mean Square Error of Approximation (RAMSEA) = .00), als auch als nicht-parametrisches Unweighted Least Squares Modell (Goodness of Fit Index (GFI) = .999). Dies spricht dafür, dass das geschätzte Modell die empirischen Daten angemessen repräsentierte.

Zwischen den moralischen Fähigkeiten und Verteidiger-Verhalten bestanden wechselseitige Beziehungen von mäßiger bis mittlerer Ausprägung ( $\beta = .12$  bis  $\beta = .20$ ). Mit Hilfe der individuellen Ausprägung der moralischen Fähigkeiten und des Verteidiger-Verhaltens zu Zeitpunkt 1 konnte zusätzlich zu den oben bereits berichteten Merkmalen auch das Verteidiger-Verhalten ein Jahr später zufriedenstellend vorhergesagt werden. Etwa die Hälfte der Varianz im Verteidigerverhalten wurde aufgeklärt – und das nicht

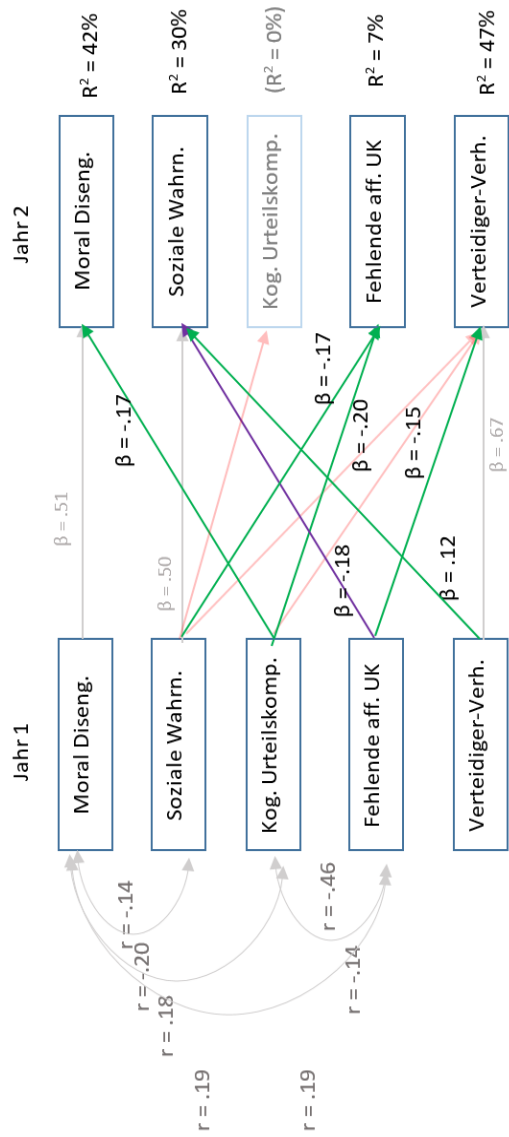


Abbildung 546: Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zw. Verteidiger-Verhalten und moralischen Fähigkeiten.

Bemerkung: Moral Disengagement: MD; soziale Wahrnehmung: RME; Kognitive Urteilskompetenz: C-Score; fehlende affektive Urteilskompetenz: Stufe 2. In der Graphik sind nur signifikante Pfade und Interkorrelationen enthalten. Grüne Pfeile signalisieren bestätigte erwartete Kausalszusammenhänge, rosa Pfeile signalisieren nicht-bestätigte erwartete Kausalszusammenhänge, lila Pfeile signalisieren bestätigte, jedoch nicht erwartete Kausalszusammenhänge, graue Pfeile signalisieren Stabilitätspfade.

Bemerkung:  $\longrightarrow$  : Regressions-Pfade;  $\longleftrightarrow$  : Korrelationsbeziehungen;  $-----\blacktriangleright$  : Stabilitätspfade

nur durch das Vorjahresverhalten selbst, sondern auch durch die affektive Urteilskompetenz: Wer im ersten Jahr besonders auf den eigenen Vorteil bedacht war (Stufe 2), zeigte im zweiten Jahr seltener Hilfehandeln (und umgekehrt). Verteidigerverhalten hatte wiederum einen leichten kausalen Einfluss auf die soziale Wahrnehmung (RME): Wer im ersten Jahr Mitschüler häufig beschützte, konnte im zweiten Jahr menschliche Gefühle besser erkennen.

#### 6.3.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Wie erwartet lag sowohl den Verhaltens- als auch den Moral-Maßen eine gewisse Veränderbarkeit bei moderater Stabilität zu Grunde, wobei sich die Schüler durchschnittlich hin zu mehr moralischer Kompetenz entwickelten, und bei gleichbleibendem prosozialem Verhalten weniger Mobbing-Aggression zeigten.

Dabei hing jedoch nur Moral Disengagement wie erwartet zu beiden Messzeitpunkten mit dem pro- bzw. antisozialen Verhalten in Mobbing-Situationen zusammen. Dagegen fanden sich Zusammenhänge mit moralischer Urteilskompetenz nur zum ersten, mit sozialer Wahrnehmung nur zum zweiten Messzeitpunkt: Der Zusammenhang zwischen Verteidiger-Verhalten und moralischen Fähigkeiten wurde zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt stärker und ausgeprägter. Der Zusammenhang zwischen aggressivem Verhalten und moralischen Defiziten veränderte sich dagegen grundlegend: Anstatt mit mangelnder moralischer Urteilskompetenz, ging Probully-Verhalten zum zweiten Messzeitpunkt mit mangelnder moralischer Selbstkontrolle einher.

Insgesamt zeigte sich, dass – entgegen der Erwartung – weder Moral Disengagement, noch die soziale Wahrnehmung oder die kognitive Urteilskompetenz eine Wirkung auf das Mobbing-eindämmende oder Mobbing-unterstützende Verhalten im Folgejahr hatten. Lediglich die affektive Urteilskompetenz beeinflusste (Verteidiger-) Verhalten kausal (vgl. Abbildung 36). Probully-Verhalten hatte in der vorliegenden Stichprobe dagegen keine moralischen Ursachen.

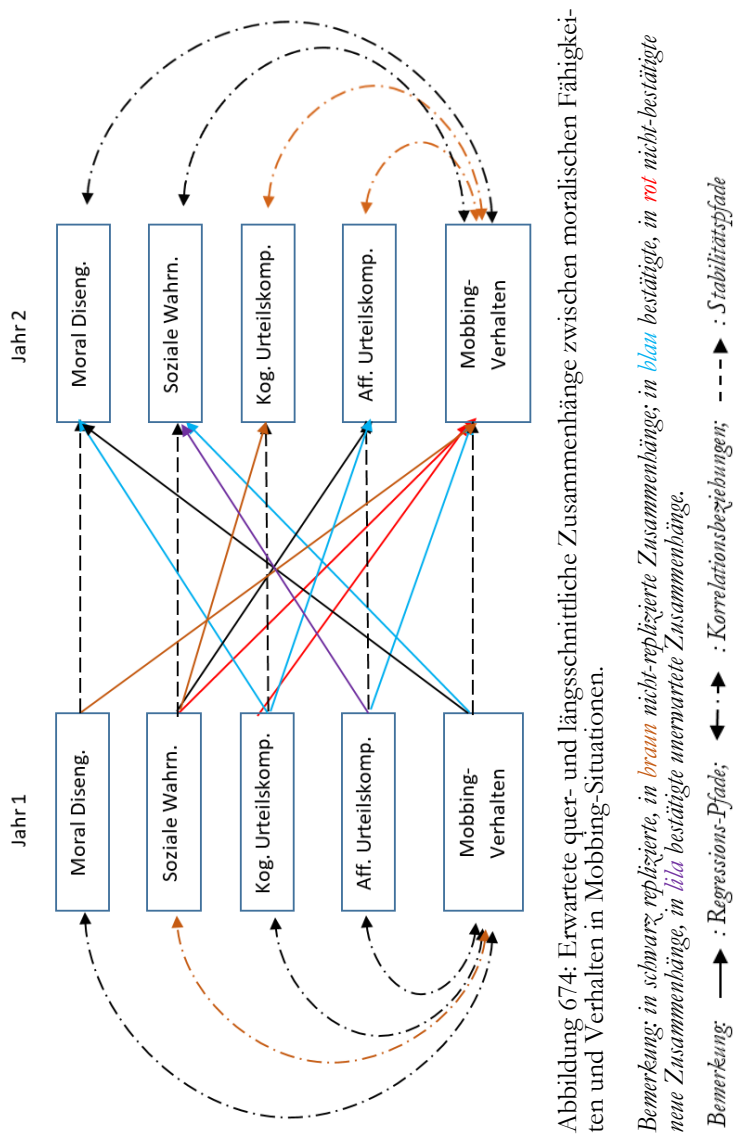


Abbildung 674: Erwartete quer- und längsschnittliche Zusammenhänge zwischen moralischen Fähigkeiten und Verhalten in Mobbing-Situationen.

Bemerkung: in schwarz replizierte, in braun nicht-replizierte Zusammenhänge; in blau beständige, in rot nicht-beständige Zusammenhänge, in lila beständige unerwartete Zusammenhänge.

Bemerkung: — : Regressions-Pfade; - - - : Korrelationsbeziehungen; - · - · : Stabilitätspfade

Umgekehrt wurden die moralischen Fähigkeiten wie erwartet vom Vorjahresverhalten und den Vorjahresfähigkeiten beeinflusst, wobei sich soziale Wahrnehmung nicht ursächlich auf (affektive) moralische Urteilskompetenz auswirkte, sondern mit dieser in einem Wechselwirkungsprozess stand.

## 6.4 Diskussion

Die vorliegende Studie untersuchte die Kausal-Zusammenhänge zwischen sozio-moralischer Sensitivität, moralischer Urteilskompetenz, moralischer Selbstkontrolle und Mobbing-unterstützendem bzw. Mobbing-eindämmendem Verhalten unter Jugendlichen.

Longitudinale Strukturgleichungsmodelle konnten einerseits nachweisen, dass Defizite in der moralischen Urteilskompetenz bei Jugendlichen keinen Risikofaktor für Mobbing-Aktivitäten im Folgejahr darstellen, und diesen (fehlenden) Kausal-Zusammenhang auf Defizite in der sozio-moralischen Sensitivität ausweiten. Entgegen bisheriger Befunde zeigte sich zusätzlich, dass auch eine mangelhafte moralische Selbstkontrolle im Vorjahr (hohes Moral Disengagement) nicht ursächlich für späteres Probully-Verhalten ist. Dagegen bestätigte sich der Zusammenhang zwischen moralischen Defiziten und aggressivem Verhalten innerhalb beider Befragungszeitpunkte.

Umgekehrt konnte bestätigt werden, dass Verteidigerverhalten innerhalb beider Messzeitpunkte mit moralischen Fähigkeiten einhergeht (Krüel-Zacks, 1995; Thornberg & Jungert, 2013); zusätzlich wurde erstmals gezeigt, dass affektive moralische Urteilskompetenz im Vorjahr Verteidiger-Verhalten verstärkt.

Weiterhin konnte erstmals belegt werden, dass sich sowohl Mobbing-unterstützendes, als auch Mobbing-eindämmendes Verhalten auf die moralischen Fähigkeiten im Folgejahr auswirkt.

Die Ursache-Wirkungszusammenhänge zwischen moralischen Fähigkeiten und moralischem Verhalten legen somit nahe, dass es

sich nicht um eine „Einbahnstraße“ mit eindeutigem Start und Ziel handelt, sondern dass unterschiedliche Arten von Verhalten unterschiedliche moralische Fähigkeiten verursachen können – und um-gekehrt.

#### 6.4.1 Stabilität und Entwicklung von Mobbing-Verhalten und moralischen Fähigkeiten

Übereinstimmend mit dem gängigen Prävalenzmuster hatte zu beiden Befragungs-zeitpunkten etwa ein Drittel der befragten Schüler eine Probully-Rolle inne, etwa ein Fünftel wurde als Verteidiger aktiv (Salmivalli u. a., 1996; Schäfer & Korn, 2004). Auch die Moral-Kennwerte der Jugendlichen entsprachen zu beiden Zeitpunkten in Ausprägung und Struktur den bisherigen Befunden (vgl. Studien 1 & 2). Es handelte sich bei den befragten Schülern also um eine repräsentative Stichprobe.

##### **Mobbing -Verhalten**

Viele Befunde weisen darauf hin, dass Mobbing-Aktivitäten im Verlauf der Mittelstu-fe gleich stark auftreten oder sogar zunehmen (Saarento u. a., 2015; Salmivalli u. a., 1998; Sentse u. a., 2015; Sticca & Perren, 2015; Van der Velden u. a., 2010). In der hier untersuchten Stichprobe nahm die Häufigkeit von Probully-Verhalten im Verlauf eines Jahres jedoch ab. Da hier direktes und indirektes Probully-Verhalten mit Hilfe des PRQ erfasst wurde, kann dieser Befund nicht auf ein Absinken (gut sichtbarer) direkter Mobbing-Strategien zugunsten indirekter Strategien (Juvonen & Graham, 2014) mit höherem Alter zurückgeführt werden. Es darf also angenommen werden, dass in der vorliegenden Stichprobe zum zweiten Messzeitpunkt tatsächlich weniger Mobbingverhalten gezeigt wurde. Das ist möglicherweise auf die Stichprobenstruktur zurückzuführen: Die Befragten besuchten im ersten Jahr die siebte bis neunte Klasse, während sie im zweiten Jahr in die achte bis zehnte Klasse gingen. Die Mobbing-Prävalenz erreicht parallel dazu in der siebten und achten Jahrgangsstufe einen Höhepunkt (Wang, Iannotti, & Luk, 2012), und sinkt ab 15 Jahren wieder ab (Craig u. a., 2009). Es kann also angenommen werden,



dass der Rückgang von Mobbing-Aktivitäten auf das höhere Alter der Befragten zum zweiten Messzeitpunkt zurück-zuführen ist. Umgekehrt blieb die Häufigkeit von Verteidigerverhalten wie erwartet gleich.

### **Moralische Fähigkeiten**

In Übereinstimmung mit früheren Forschungsarbeiten (Myrsky & Helkama, 2001; Paciello u. a., 2008) verbesserte sich innerhalb des Messzeitraums die moralische Selbstkontrolle (geringes Moral Disengagement) und die sozio-moralische Sensitivität (RME) der befragten Schüler. Auch ihre affektive Urteilskompetenz entwickelte sich erwartungsgemäß (Rest u. a., 1999) weiter: Die hier untersuchten Jugendlichen lehnten eine präkonventionelle Orientierung am eigenen Vorteil (Stufe 2) stärker ab als im Vorjahr, und orientierten sich tendenziell stärker am universellen Gemeinwohl (Stufe 6). Lediglich bei der kognitiven Urteilskompetenz zeigte sich erwartungsgemäß keine Verbesserung. Dies entsprach der Erwartung, weil die Entwicklung der moralischen Urteilskompetenz grundsätzlich langsam vor sich geht – Colby und Kohlberg (1987) rechnen mit mehreren Jahren, um einen merklichen Unterschied zu erfassen.

Die vorliegende Arbeit kann insgesamt bestätigen, dass es sich sowohl beim Probully- und Verteidiger- Verhalten, als auch bei moralischer Selbstkontrolle und moralischer Sensitivität um moderat stabile Persönlichkeitsmerkmale handelt, denen dennoch eine gewisse Veränderbarkeit zu Grunde liegt (Eron & Huesmann, 1984; Hymel u. a., 2005; Menesini u. a., 2003; Salmivalli u. a., 1998). Moralische Urteilskompetenz zeigte sich dagegen als weniger stabil, was mit Linds (1998) Befunden übereinstimmte, nach denen Urteilskompetenz nicht nur wachsen, sondern auch stagnieren oder abnehmen kann: Während die kognitive Urteilskompetenz wie erwartet kontextuellen Schwankungen unterlag (Ramsten u. a., 2011), wiesen bei der affektiven Urteilskompetenz zumindest die beiden Rand-Maße für niedrige bzw. hohe Urteils-

kompetenz - die Orientierung an Macht und Autorität (Stufe 1) und die Orientierung am Gemeinwohl (Stufe 5) – schwache Stabilität auf. Dieses Muster ist möglicherweise auf systematische Entwicklungseffekte zurückzuführen (Colby & Kohlberg, 1987; Raaijmakers u. a., 2005; Rest u. a., 1999): Viele der befragten Jugendlichen scheinen eine präkonventionelle Orientierung (Stufe 1) bereits sicher überwunden zu haben (moderat stabile Ablehnung ohne Entwicklung) und im Lauf des untersuchten Jahres die präkonventionelle Stufe 2 zu überwinden (systematisch stärkere Ablehnung ohne Stabilität). Zugleich scheint ein Teil der Schüler die postkonventionelle Stufe 5 bereits sicher erreicht zu haben (schwach stabile Akzeptanz ohne Entwicklung) und sich im Lauf des Jahres stärker an Stufe 6 zu orientieren (tendenziell stärkere Akzeptanz ohne Stabilität). Dagegen scheint die Orientierung an Konventionen und Regeln (Stufe 3 & 4) weder sicher überwunden, noch sicher akzeptiert zu sein (keine Stabilität und keine Entwicklung). Da die moralische Entwicklung in der Jugend mehrere Jahre in Anspruch nehmen kann (Colby & Kohlberg, 1987), kann dieser Prozess in der vorliegenden Studie nicht vollständig abgebildet werden. Zur abschließenden Überprüfung wäre eine mehrjährige Untersuchung der moralischen Urteilskompetenz von Jugendlichen nötig.

#### 6.4.2 Moralische Fähigkeiten als Schutz vor und als Folge von Probully-Verhalten

Während die vorliegende Studie den bereits in den vorangegangenen Studien gefundenen Zusammenhang zwischen Mobbingunterstützendem Verhalten und moralischen Defiziten grundsätzlich bestätigen kann (A. Baumert u. a., 2013; Gini u. a., 2007; Gini, Pozzoli, & Bussey, 2014; Menesini u. a., 2003; Obermann, 2011), fanden sich jedoch keine moralischen Ursachen. Dies bestätigt zum einen die These, dass Probully-Verhalten als Sonderform von Aggression früh sozialisiert wird, stabil ist und relativ unabhängig vom Kontext auftritt (Raaijmakers u. a., 2005; Sticca & Perren, 2015), und stimmt andererseits mit früheren Befunden überein, dass weder ein Mangel an moralischer Urteilskompetenz,

noch an moralischer Sensitivität Probully-Verhalten verursachen (Raaijmakers u. a., 2005; Van der Velden u. a., 2010). Dagegen widerspricht dieser Befund den Erkenntnissen von Sticca und Perren (2015), dass Moral Disengagement Mobbing-unterstützendes Verhalten vorhersagt. Berücksichtigt man jedoch die Unterschiede in der methodischen Herangehensweise, finden sich mögliche Gründe für die entgegengesetzten Befund: Sticca und Perren verwendeten einerseits Mobbing-bezogene Items zur Erfassung von Moral Disengagement (anstatt Banduras kontextfreier Moral Disengagement Scale (1996)), und befragten damit Schüler im Abstand von sechs Monaten (statt hier eines Jahres) innerhalb eines Schuljahrs (statt hier am Ende zweier aufeinanderfolgender Schuljahre). Es ist grundsätzlich anzunehmen, dass Moral Disengagement eine stärkere Vorhersagekraft auf Verhalten hat, je kurzfristiger die Prognose ist und je ähnlicher der soziale Kontext ist. Somit widersprechen die vorliegenden Ergebnisse nicht der von Sticca und Perren berichteten Kausalwirkung von Moral Disengagement auf Probully-Verhalten, sondern schränken sie lediglich ein: Das Ausmaß, zu dem kontext-freie moralische Ausreden verwendet werden, hat scheinbar keinen Einfluss darauf, wie viel Probully-Verhalten im folgenden Schuljahr gezeigt wird.

Dagegen zeigte sich in der vorliegenden Studie der umgekehrte Effekt: Wer sich im Vorjahr stärker an Mobbing-Aktivitäten beteiligte, zeigte anschließend mehr Moral Disengagement. Die vorliegende Studie kann somit erstmals belegen, dass Probully-Schüler wegen ihrer Mobbing-Handlungen Moral Disengagement entwickeln (Bandura, 1999), wofür Obermann (2013) bereits erste Hinweise gefunden hat.

Im Gegensatz zur besseren moralischen Selbstkontrolle aller Schüler zum zweiten Messzeitpunkt (weniger Moral Disengagement) blieb die moralische Selbstkontrolle der aggressiven Jugendlichen daher gleich schwach oder nahm sogar ab. Das bestätigt Befunde von Paciello und Kollegen (2008), nach denen das Moral Disengagement bei einem Großteil der 14- bis 16-Jährigen sinkt, während es bei den besonders Aggressions-gefährdeten Jugendli-

chen stagniert oder sogar ansteigt. Folgerichtig hatten erst zum zweiten Erhebungszeitpunkt diejenigen einen größeren Mangel an moralischer Selbstkontrolle (Moral Disengagement), die sich stärker am Mobbing beteiligten.

Die vorliegende Studie liefert somit deutliche Hinweise dafür, dass mangelnde moralische Selbstkontrolle und mangelndes moralisches Verantwortungsbewusstsein (hohes Moral Disengagement) kein „böses Omen“ sind, sondern lediglich Reaktion auf eigene aggressive Handlungen – und dadurch entstandene kognitive Dissonanz (Bandura, 1999).

Im Gegensatz zum stärker werdenden Zusammenhang zwischen Moral Disengagement und Probully-Verhalten lässt sich der schwächer werdende Zusammenhang zwischen moralischer Urteilskompetenz und Probully-Verhalten zwischen den zwei Messzeitpunkten nur schwer interpretieren: Während zum ersten Zeitpunkt diejenigen Schüler mehr Probully-Verhalten zeigten, die größere Defizite in der moralischen Urteilsfindung (C-Score, MUT-Stufen) aufwiesen, verlor sich dieser Zusammenhang zum zweiten Zeitpunkt vollständig. Inwiefern dies darauf zurückzuführen ist, dass die Schüler mit höherer Probully-Tendenz ihre anfänglichen Defizite in der moralischen Urteilsfindung im Vergleich zu den „friedlicheren“ Schülern im Jahresverlauf ausgleichen konnten, kann die vorliegende Arbeit aufgrund der kleinen Stichprobengröße nicht beantworten. Hierfür müsste die Moralentwicklung von übermäßig Aggressiven mit der von weniger Aggressiven verglichen werden. Mit Hilfe einer größeren Längsschnitt-Stichprobe ließe sich dieser interessante Vergleich jedoch leicht anstellen. Hinweise dafür, dass die Probully-Gruppe Defizite in ihrer Urteilskompetenz aufholen kann, geben beispielsweise van der Velden und Kollegen (2010), die eine isolierte Zunahme moralischer Urteilskompetenz unter antisozialen Jungen und Schülern mit Migrationshintergrund berichten.

Entgegen der ersten Intuition steht der schwächer werdende Zusammenhang zwischen moralischer Urteilskompetenz und Probully-Verhalten nicht im Widerspruch zu den vier vorangegan-

nen Studien, die belegen, dass Probully-Schüler Probleme bei der moralischen Urteilsfindung haben: Während jene Untersuchungen die Be-fragten entsprechend ihrer Verhaltenstendenzen in Rollen kategorisierten und erst ab einem bestimmten Grenzwert als „Probully-Schüler“ bezeichneten, betrachtet die vorliegende Studie die gesamte Bandbreite von Probully-Verhalten. Der aktuelle Befund stellt also nicht in Frage, dass Schüler der Probully-Gruppe Defizite in der moralischen Urteilskompetenz haben, sondern weist vielmehr darauf hin, dass Pro-bully-Verhalten und moralische Urteilskompetenz nicht zwingend in proportionaler Beziehung zueinander stehen.

Mobbing-unterstützendes Verhalten wurde also – entgegen der Einschätzung von Menesini und Kollegen (2003) und von Hymel und Kollegen (2005) – nicht von moralischen Defiziten im Vorjahr verursacht, aber zu beiden Messzeitpunkten von moralischen Defiziten begleitet. Dieser Befund könnte darauf hinweisen, dass moralische Defizite Mobbing-Verhalten als Gestaltungsform im aktuellen Klassenkontext ermöglichen, wenn es darum geht, Status oder Dominanz zu erlangen. Zugleich deutet er aber darauf hin, dass moralische Defizite nicht zwingend unmoralisches Verhalten im Folgejahr nach sich ziehen. So ist es beispielsweise möglich, dass antisozial agierende Schüler ihr aggressives Verhalten reduzieren, sobald die soziale Hierarchie für sie zufriedenstellend ist – unabhängig von ihren gleich bleibenden moralischen Defiziten (Sticca & Perren, 2015). Zur genauen Analyse dieser Theorie wäre es nötig, in kürzeren Abständen innerhalb eines Schuljahres Messungen vorzunehmen, um Veränderungen in der sozialen Struktur der Klasse und damit verbundene Verhaltensänderungen exakt zu erfassen.

#### 6.4.3 Moralische Fähigkeiten als Motivation und als Konsequenz von Verteidiger-Verhalten

Die vorliegende Studie kann nicht nur den Zusammenhang zwischen moralischen Fähigkeiten und Mobbing-eindämmendem Verhalten grundsätzlich bestätigen (H. W. Bierhoff u. a., 1991; Pronk u. a., 2014; Thornberg & Jungert, 2013), sondern zeigt zu-

gleich erstmals, dass eine bessere affektive Urteilskompetenz im Vorjahr mehr Verteidiger-Verhalten bewirkte: Offenbar führt eine geringe Orientierung am eigenen Vorteil (Stufe 2) im Folgejahr zu vermehrtem Engagement gegen Mobbing. Tatsächlich scheint also eine bestimmte moralische Haltung Verteidiger-Verhalten nach sich zu ziehen (Pronk u. a., 2014). Zugleich kann dieses Ergebnis die Befunde von Carlo und Kollegen (2011), nach denen moralische Urteilskompetenz allgemeines prosoziales Verhalten verursacht, auf den Mobbing-Kontext ausweiten.

Dagegen fand sich – entgegen zahlreicher Belege im Zusammenhang mit allgemeinem prosozialem Verhalten von Jugendlichen (z.B. Carlo u. a., 2003; Eisenberg u. a., 2001) – kein Einfluss von sozialer Wahrnehmung auf Verteidiger-Verhalten. Dies passt zu Befunden von Caravita und Kollegen (2009), dass affektive Empathie Verteidiger-Verhalten besser vorhersagt als die bloße Fähigkeit, die Gefühle anderer Menschen zu „lesen“ (soziale Wahrnehmung). Die vorliegende Studie kann also nicht beantworten, inwiefern grundsätzlich kein Ursache-Wirkungs-Zusammenhang zwischen sozio-moralischer Sensitivität und Mobbing-eindämmendem Verhalten besteht, oder ob hier schlicht andere Aspekte sozio-moralischer Sensitivität von Bedeutung sind. Es ist jedoch durchaus möglich, dass nicht die soziale Wahrnehmung als Basis-Kompetenz moralischer Sensitivität, sondern stattdessen die Empathie- oder Perspektivwechselfähigkeit für Verteidigerverhalten ursächlich sind (Barchia & Bussey, 2011).

Zwar bewirkte eine bessere soziale Wahrnehmung nicht mehr Verteidigerverhalten; umgekehrt führte mehr Verteidigerverhalten im Vorjahr jedoch zu einer besseren sozialen Wahrnehmung. Die vorliegende Studie kann also erstmals einen Kausaleinfluss von prosozialem Verhalten im Mobbing-Kontext auf sozio-moralische Sensitivität belegen, und passt somit gut zu Befunden von Eisenberg und Kollegen (1999), nach denen prosoziales Verhalten im Kindesalter Empathie im Jugendalter (als einen weiteren Aspekt sozio-moralischer Sensitivität) positiv beeinflusste. Carlo und Kollegen (2011) erklären diese Kausalrichtung damit, dass positives soziales Feedback (z.B. ein Lächeln), das in der Regel auf pro-

soziales Verhalten folgt, moralische Sensitivität zusätzlich fordert und fördert. Übertragen auf den Mobbing-Kontext kann es beispielsweise sein, dass Verteidiger ihre Sensitivität dadurch schulen, dass sie den stillen Dank des Opfers wahrnehmen müssen, obwohl die Probully-Gruppe lautstark gegen ihr Eingreifen protestiert. Insofern ist es naheliegend, dass Mobbing-eindämmendes Verhalten dazu führt, die Gefühle anderer besonders sicher zu erkennen und – weiter gegriffen – komplexe sozio-moralische Situationen besser einschätzen zu können. Es scheint also, dass Verteidiger im Laufe ihrer Mobbing-eindämmenden Aktivitäten ihr moralisches Profil schärfen können. Dazu passen auch die Zusammenhänge innerhalb der beiden Messzeitpunkte:

Während Verteidiger-Verhalten im ersten Jahr lediglich mit einer besseren moralischen Selbstkontrolle (weniger Moral Disengagement) zusammenhing, verstärkte sich dieser Effekt im zweiten Jahr nicht nur, sondern wurde zusätzlich von besserer sozialer Wahrnehmung (RME) begleitet. Inwiefern es sich bei dieser „Profilschärfung“ um einen reinen Übungseffekt handelt, oder ob sich dieser erst mit dem Alter herausdifferenziert, kann die vorliegende Studie nicht beantworten. Hierfür wäre es nötig, eine Längsschnittstudie über mehrere Jahre eine größere Altersspanne hinweg durchzuführen.

Insgesamt führte also eine geringere Orientierung am eigenen Vorteil zu mehr Verteidigerverhalten; mehr Verteidigerverhalten führte zu einer besseren sozio-kognitiven Sensitivität; und eine bessere sozio-kognitive Sensitivität führte wiederum zu weniger Orientierung am eigenen Vorteil. Den Zusammenhang zwischen Mobbing-eindämmendem Verhalten und moralische Fähigkeiten kann man sich also als Kreislauf vorstellen, der sich selbst aufrechterhält: Je besser ein Schüler komplexe soziale Situationen durchschauen und eine Problemsituation aus unterschiedlichsten Perspektiven betrachten kann (gute soziale Wahrnehmung), desto stärker werden ihm die Interessen, Nöte und Bedürfnisse seiner Mitschüler bewusst (Jordan, 2007; Narvaez & Rest, 1995). Je klarer einem Schüler die Bedürfnisse seiner Mitschüler sind, desto schwerer kann er es vor sich selbst verantworten, nur eigene Inte-

ressen zu verfolgen (Bandura u. a., 1996). Und je weniger ein Schüler sich am eigenen Vorteil orientiert, sondern stattdessen am Vorteil des Schwächsten oder der gesamten Klasse, desto eher wird er in Mobbing-Situationen Verteidigerverhalten zeigen. Je häufiger ein Schüler schließlich versucht, in Mobbing-Situationen das Opfer und die Klassennormen zu schützen (obwohl ein bedeutender Teil der Klasse sich auf die Seite des Täters stellt), desto stärker schult er seine Fähigkeit, komplexe soziale Situationen richtig wahrzunehmen, und desto besser wird seine soziale Wahrnehmung. Und hier beginnt der Kreislauf von neuem. In diesem Sinne scheinen Verteidiger moralisch gefestigter aus Mobbing-Situationen hervorzugehen. Umgekehrt scheinen gewisse moralische Fähigkeiten ein guter Nährboden für Verteidigerverhalten zu sein.

Insgesamt legen die Ergebnisse der vorliegenden Studie also nahe, dass eine bestimmte moralische Haltung ursächlich für Mobbing-eindämmendes Verhalten im Folgejahr ist, während moralische Defizite in der moralischen Selbstkontrolle und in der Urteils-kompetenz begleitend zu Mobbing-Aktivitäten auftreten. Insbesondere scheint moralisches Verantwortungsbewusstsein (und somit niedriges Moral Disengagement) ein Blocker gegen akutes Probully-Verhalten zu sein, und umgekehrt akutes Verteidigerverhalten zu fördern.

#### 6.4.4 Moralische und behaviorale Einflussfaktoren auf die moralischen Fähigkeiten von Schülern

Neben Befunden zu Ursachen und Folgen von (un-) moralischem Verhalten in Mobbing-Situationen kann die vorliegende Studie auch Aufschluss geben über Ursache-Wirkungs-Prinzipien zwischen den untersuchten moralischen Fähigkeiten untereinander.

Hier zeigte sich erstmals, dass Moral Disengagement – also ein Mangel an moralischer Selbstkontrolle und moralischem Verantwortungsbewusstsein – erwartungsgemäß nicht nur durch Mobbing-Verhalten verursacht wurde, sondern auch durch fehlende (kognitive) Urteilskompetenz: Fiel es einem Schüler schwer, mora-



lische Probleme unvoreingenommen aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten, und verschiedene Meinungen gleichermaßen anzuerkennen, verstärkte sich sein Moral Disengagement im Folgejahr. Es ist naheliegend, dass Personen mit einer niedrigen kognitiven Urteilskompetenz häufiger unmoralische Handlungsentscheidungen treffen, mit denen sie anderen schaden, weil sie auf ihre eigene Meinung bestehen (Lind, 1998; Narvaez & Rest, 1995). In solchen Situationen kann Moral Disengagement vor kognitiver Dissonanz schützen (Paciello, Fida, Cerniglia, Tramon-tano, & Cole, 2013). Umgekehrt schützt moralische Urteilskompetenz möglicher-weise direkt vor dem Verlust moralischer Selbstkontrolle: Personen mit hoher kogni-tiver Urteilskompetenz fällt es schwerer, an moralische Ausreden zu glauben, weil sie dazu in der Lage sind, eine Situation aus verschiedenen Perspektiven zu betrach-ten und zu beurteilen (Detert u. a., 2008). Moral Disengagement entsteht also mög-licherweise nicht nur als Reaktion auf eigene unmoralische Taten, wenn Selbstvor-würfe aufgelöst werden müssen (Bandura, 1999), sondern scheint zugleich durch eine egozentrische Beurteilung von moralischen Problemen begünstigt zu werden.

Eine bessere soziale Wahrnehmung (RME) als Indikator für sozio-moralische Sensiti-vität führte erwartungsgemäß zu einer besseren (affektiven) Urteilskompetenz im darauffolgenden Jahr (Carlo u. a., 2011). Ein wichtiger Orientierungspunkt für mora-lische Entscheidungen ist der Schaden, den man anderen zufügt, (Graham & Haidt, 2011; Haidt, 2001; Kish-Gephart, Detert, Treviño, Baker, & Martin, 2014). Personen mit einer besseren sozialer Wahrnehmung können leichter erkennen, wann sie ihren Mitmenschen schaden (Jordan, 2007). Es ist somit naheliegend, dass Schüler auf-grund ihrer besseren sozialen Wahrnehmung eine Orientierung an eigenen Interes-sen stärker ablehnen als andere.

Entgegen der Erwartung wurde die soziale Wahrnehmung in der vorliegenden Stu-die nicht nur von Verteidigerverhalten im Vor-jahr beeinflusst, sondern auch von der affektiven Urteilskompe-tenz: Je weniger sich ein Schüler an seinem eigenen Vorteil orien-tierte (Stufe 2), desto besser wurde seine soziale Wahrnehmung.

Dieser Be-fund widerlegt die theoretisch hergeleitete Annahme, dass die sozio-moralische Sensitivität der Urteilskompetenz vorge-schaltet ist (Thoma u. a., 1986). Auch wenn beim Treffen konkre-ter moralischer Entscheidungen die Wahrnehmung vor der Be-urteilung stattfinden muss, hängen die beiden dazu nötigen Kom-petenzen – morali-sche Sensitivität und Urteilskompetenz – somit nicht in eindeutigem Ursache-Wirkungs-Zusammenhang, sondern stehen in komplexer Wechselwirkung (Nar-vaez & Rest, 1995). Es ist eingängig, dass eine geringe Orientierung an eigenen Inte-ressen (Stufe 2) zunächst dazu zu führt, sich stärker für die Inte-ressen der Mitmen-schen zu interessieren, und dass sich die Fä-higkeit, genau diese Interessen zu erken-nen (also die soziale Wahrnehmung), dabei besser entwickelt, weil sie häufiger an-gewendet und geübt wird.

Wie erwartet hingen affektive Urteilskompetenz und kognitive Urteilskompetenz nicht nur zusammen (Lind, 2008); die kognitive Komponente war ursächlich für die affektive: Wer im ersten Jahr moralische Probleme unabhängig von der eigenen in-tuitiven Meinung beurteilen konnte, lehnte im Folgejahr eine präkonventi-onelle Ori-entierung am eigenen Vorteil stärker ab. Das erweitert den Befund von Ishida (2006), dass es keine kognitive Urteils-kompetenz ohne affektive Urteilskompetenz geben kann: Schüler, die mehr kognitive Kompetenz besitzen, verbessern ihre affek-tive Kompetenz offenbar schneller.

Lediglich die kognitive Urteilskompetenz entwickelte sich völlig unabhängig von den übrigen untersuchten moralischen Fähigkeiten, und hing auch nicht vom Vorjahres-Verhalten ab. Inwiefern dies darauf zurückzuführen ist, dass die moralische Urteils-kompetenz stärkeren Schwankungen unterworfen ist, die mit kon-textuellen (Lind, 1998) und hirn-strukturellen (Ramsden u. a., 2011) Veränderungen in der Adoles-zenz zusammenhängen, oder ob dies vielmehr damit zusammenhängt, dass sich die kognitive Urteilskompetenz der befragten Schüler innerhalb des untersuch-ten Schuljahres noch nicht aussagekräftig weiterentwickeln konn-te, kann die vorliegen-de Studie nicht beantworten. Hierüber könnte nur eine mehrjährige Längsschnitt-studie Auskunft geben.

#### 6.4.5 Grenzen der vorliegenden Studie und Perspektiven für die zukünftige Forschung

Neben den abschließend diskutierten Einschränkungen der verwendeten Instrumente und Methoden, die allen Studien der vorliegenden Arbeit gemein sind (siehe Seite 195), ist zu berücksichtigen, dass die befragten Schüler alle dieselbe staatliche Schule besuchten, die einen hohen Jungenanteil hatte. Auch wenn das vorangegangene Kapitel erste Anhaltspunkte dafür lieferte, dass schulische Rahmenbedingungen die Zusammenhangsmuster zwischen moralischen Fähigkeiten und Mobbing-Rolle moderieren können, gibt es bisher keine Anhaltspunkte für die Annahme, dass Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zwischen individuellen moralischen Fähigkeiten und individuellem Mobbing-eindämmendem bzw. –unterstützendem Verhalten durch das Geschlechterverhältnis der Mitschüler beeinflusst werden. Es ist jedoch möglich, dass – ähnlich zum so genannten Matthäus-Effekt bei Schulleistungen – moralische Fähigkeiten unter bestimmten schulischen Rahmenbedingungen eine stärkere oder weniger starke Kausalwirkung haben. Deshalb sollten die vorliegenden Befunde an einer mehrere Schulen umfassenden Stichprobe überprüft und erweitert werden.

Aufgrund des Längsschnitt-Designs der vorliegenden Studie war die untersuchte Stichprobe erwartungsgemäß klein. Es war daher nicht möglich die exploratorischen Pfadmodelle anhand von Teilstichproben aufzustellen und zu überprüfen. Deshalb sollten die hier erarbeiteten Modelle in einer folgenden Studie an einer neuen Stichprobe getestet werden. Eine größere Stichprobe hätte zusätzlich den Vorteil, dass nicht nur die moralischen Ursachen von Mobbing-eindämmendem bzw. –unterstützendem Verhalten analysiert werden könnten, sondern auch die moralischen Voraussetzungen der zugehörigen Rollen.

Zusätzlich liegt eine Schwäche – und zugleich eine Stärke – der vorliegenden Arbeit in dem Zeitabstand von einem Schuljahr zwischen den Befragungen: Die hier gefundenen Kausaleffekte und Stabilitäten sind unabhängig von der konkreten Klassensi-

tuation. Das macht sie einerseits generalisierbar. Andererseits ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Effekte moralischer Defizite auf Mobbing-Verhalten aufgrund des großen Zeitabstands möglicherweise unterschätzt wurden, weil sich im neuen Schuljahr keine Chance oder keine Notwendigkeit mehr fand, Probully-Verhalten zu zeigen. Umgekehrt war der Zeitabstand wie erwartet zu kurz um deutliche Entwicklungen in der moralischen Urteilskompetenz zu erfassen. Für folgende Studien würde es sich daher anbieten, Mobbingverhalten und moralische Kompetenzen über einen längeren Zeitraum hinweg in kürzeren Zeitintervallen zu erfassen.

#### 6.4.6 Schlussfolgerung

Trotz dieser Einschränkungen konnte die vorliegende Studie die bisherige Forschung zu den moralischen Ursachen von Mobbing-eindämmendem und –unterstützendem Verhalten erweitern. Sie konnte zeigen, dass Probully-Verhalten zwar mit moralischen Defiziten zusammenhängt, nicht aber von entsprechenden Defiziten im Vorjahr verursacht wird. Umgekehrt wurde belegt, dass Verteidigerverhalten nicht nur mit moralischem Verantwortungsbewusstsein und einer bestimmten moralischen Haltung einhergeht: eine starke Orientierung am eigenen Interesse verhinderte Mobbing-eindämmendes Verhalten sogar.

Zugleich konnte die vorliegende Arbeit zeigen, dass Probully-Verhalten zu Moral Disengagement führte, während Verteidiger-Verhalten die moralische Sensitivität schulte.

Diese Befunde weisen darauf hin, dass die Berücksichtigung moralischer Kompetenz und moralischer Selbstkontrolle zum besseren Verständnis der Ursachen von Verhalten in Mobbing-Situationen beiträgt, was auch in Präventions- und Interventions-Maßnahmen berücksichtigt werden sollte.

## 7 Gesamtdiskussion

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, Zusammenhänge zwischen moralischen Fähigkeiten und dem Verhalten in Mobbing-Situationen zu analysieren. Dabei ging es insbesondere darum, zu verstehen, welche moralischen Ursachen beeinflussen, ob Schüler Mobbing-eindämmendes oder Mobbing-unterstützendes Verhalten an den Tag legen.

Die Ergebnisse bestätigten zunächst, dass sich Probully-Schüler, Verteidiger und nicht-aktive Klassenkameraden in ihren moralischen Fähigkeitsprofilen voneinander unterscheiden: Erstere wiesen erwartungsgemäß umfassende Defizite auf, während sich zweitere durch einzelne Begabungen bei sonst zumindest durchschnittlichen Fähigkeiten auszeichneten. Das deutet darauf hin, dass Mobbing-Situationen tatsächlich eine moralische Herausforderung darstellen, der Jugendliche abhängig von ihrer moralischen Fähigkeit unterschiedlich begegnen. Außerdem konnte erstmals gezeigt werden, dass Verteidigerverhalten durch eine geringe Orientierung am eigenen Vorteil (also eine bestimmte Form affektiver Urteilskompetenz) kausal *verstärkt* wird. Dagegen geben die vorliegenden Befunde (entgegen der Erwartung) keine Hinweise darauf, dass moralische Fähigkeiten vor Probully-Verhalten im Folgejahr schützen.

Auf dem Weg zu diesen Befunden leistete die vorliegende Arbeit einerseits einen methodischen Beitrag zur Moralforschung, indem sie zwei Instrumente zur Messung moralischer Kompetenzen von Jugendlichen in Deutschland als valide und zweckmäßig evaluierte: Den Reading the Mind in the Eyes Test (RME) (Baron-Cohen, Jolliffe, Mortimore, & Robertson, 1997) und den Moralisches Urteil Test (MUT) (Lind, 1998a). Beide Verfahren haben im Mobbing-Kontext bisher keine Verwendung gefunden.

Andererseits konnte der vermutete Zusammenhang zweier, unabhängig voneinander entwickelter Modelle moralischen Handelns – Rests Vierkomponenten-Modell (Narvaez & Rest, 1995) und Banduras Konzept von Moral Disengagement (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996) – erstmals empirisch bestätigt werden: Moral Disengagement fungierte wie erwartet als Mediator zwischen moralischen Kompetenzen und moralischem Handeln.

## 7.1 Messung moralischer Kompetenz von Schülern in Deutschland

Die Forschung zu den Zusammenhängen zwischen moralischen Fähigkeiten und Mobbing-Verhalten etablierte sich erst in den letzten Jahren (Gini, Pozzoli, & Hymel, 2014; Perren, Gutzwiller-Helfenfinger, Malti, & Hymel, 2012), weshalb die Befundlage, aber auch die Auswahl an geeigneten Instrumenten noch lückenhaft ist. Während sich zahlreiche Studien mit dem Einfluss von Banduras (1996) Moral Disengagement auf Mobbing-Aktivitäten beschäftigen (einen guten Überblick geben Gini u. a., 2014), ist der Effekt von Rests (1995) klassischen moralischen Kompetenzen – sozio-moralischer Sensitivität und moralischer Urteilskompetenz – auf Verhalten in Mobbing-Situationen bisher nahezu unerforscht.

Empirisch belegt ist lediglich, dass kontextabhängige moralische Urteilskompetenz (also die Fähigkeit fiktive *Mobbing*handlungen als unmoralisch zu beurteilen), kaum Einfluss auf die Wahl von Mobbing-eindämmendem bzw. -unterstützendem Verhalten hat, während kontextabhängige moralische Sensitivität (also die Fähigkeit zu erkennen, dass eine fiktive *Mobbing*handlung ein moralisches Problem darstellt), mit Verteidiger-Verhalten zusammenhängt (Malti, Gasser, & Buchmann, 2009; Perren & Sticca, 2011; Thornberg, Thornberg, Alamaa, & Daud, 2014).

Moralische Kompetenz ist entsprechend ihrer klassischen Definition (H.-W. Bierhoff, 2004; Narvaez & Rest, 1995) jedoch weitestgehend kontextunabhängig. Erst Moral Disengagement bestimmt als Mediator darüber, inwiefern diese Kompetenz in kon-

kreten Situationen angewendet werden kann (Detert, Treviño, & Sweitzer, 2008; Pedersen, 2009)<sup>55</sup>. Deshalb liegt die Vermutung nahe, dass die bisher eingesetzten Mobbing-nahen Instrumente moralische Urteilskompetenz und moralische Sensitivität nicht unabhängig von Moral Disengagement erfasst haben. Um diese methodische Ungenauigkeit zu umgehen, suchte und verglich die vorliegende Arbeit alternative, kontextunabhängige Instrumente zur Erfassung moralischer Sensitivität und Urteilskompetenz, und evaluierte diese (Kapitel 2 und 3).

Hinsichtlich der Erfassung moralischer Urteilskompetenz von Schülern in Deutschland zeigte sich, dass der MUT aus Gründen der Validität seinem amerikanischen Pendant, dem Defining Issues Test (DIT) von Rest und Kollegen (1997), vorzuziehen ist (vgl. Kapitel 2).

Hinsichtlich der Erfassung kontext-unabhängiger sozio-moralischer Sensitivität von Jugendlichen konnte bestätigt werden, dass sich die soziale Wahrnehmung als Indikator eignet. Deshalb kann es als legitim erachtet werden, zur Messung sozio-moralischer Sensitivität einen Test zu verwenden, der soziale Wahrnehmung erfasst. Hier erwies sich der RME unter deutschen Jugendlichen als valide (vgl. Kapitel 3).

Zur Überprüfung der Validität von MUT und RME wurde einerseits in einer Längsschnitt-Studie sichergestellt, dass die Tests erwartete Entwicklungseffekte in den moralischen Fähigkeiten adäquat erfassen (Kapitel 6):

Der RME bildete wie erwartet einen Anstieg der sozio-moralischen Sensitivität innerhalb eines Jahres ab (Myrsky & Helkama, 2001).

Der MUT erfasste die erwartete Entwicklung der *affektiven* Urteilskompetenz (Rest, Bebeau, & Thoma, 1999) weg von einer präkonventionellen Orientierung am eigenen Vorteil (Stufe 2) hin

---

<sup>55</sup> Vgl. auch Kapitel 3

zu einer tendenziell stärkeren postkonventionellen Orientierung am universellen Gemeinwohl (Stufe 6). Auch hinsichtlich der Entwicklung der *kognitiven* Urteilskompetenz entsprachen die Ergebnisse des MUT den Erwartungen: Weil die Entwicklung der kognitiven Strukturen, die hinter der kognitiven moralischen Urteilskompetenz stehen, langsam vor sich geht – Colby und Kohlberg (1987) rechnen mit mehreren Jahren, um einen merklichen Unterschied zu erfassen – wird es in der vorliegenden Arbeit nicht als Validitäts-Defizit angesehen, dass der MUT *keine* Entwicklung der kognitiven Urteilskompetenz der befragten Jugendlichen abbilden konnte.

Zur Überprüfung der externen Validität von MUT und RME wurde andererseits überprüft, inwiefern die hier gemessenen moralischen Kompetenzen mit dem Verhalten der Jugendlichen zusammenhängen: Bessere moralische Fähigkeiten sollten mit mehr „moralischem“ und weniger „unmoralischem“ Verhalten einhergehen (z.B. Izard u. a., 2001; Lind, 2014; Underwood & Moore, 1982), wobei Verteidiger-Verhalten im Mobbing-Kontext als moralisch gewertet werden kann (vgl. Kapitel 3), Probully-Verhalten als unmoralische (vgl. Gesamteinleitung). Deshalb wird es als Beleg für die externe Validität von MUT und RME gewertet, dass in allen fünf Studien höhere moralische Fähigkeiten mit mehr Verteidigerverhalten bzw. mit einer größeren Wahrscheinlichkeit für eine Verteidiger-Rolle zusammenhängen.

Zusätzlich konnte in der vorliegenden Arbeit eine zufriedenstellende Retest-Reliabilität von MUT und RME nachgewiesen werden.

Für die Mobbing-Forschung in Deutschland können MUT und RME aufgrund ihrer Validität und ihrer Retest-Reliabilität somit insgesamt als angemessene kontext-freie Alternativen zu bisher verwendeten Moralkompetenz-Tests empfohlen werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass ein Beleg der internen Konsistenz – möglicherweise mit Hilfe der bereits verwendeten kontextabhängigen Instrumente (vgl. Malti u. a., 2009; Perren & Sticca, 2011; Thornberg u. a., 2014) – noch aussteht.



## 7.2 Zusammenhänge von moralischen Fähigkeiten und Verhalten

Neben dem oben genannten methodischen Beitrag kann die vorliegende Studie auch einen konzeptuellen Beitrag zur Moralforschung leisten, indem sie die theoriegeleitet entwickelte und von Detert und Kollegen (2008) geäußerte Vermutung, dass Moral Disengagement als Mediator zwischen Moralkompetenz und moralischem Verhalten steht, erstmals empirisch bestätigt. Moral Disengagement vermittelte in der untersuchten Stichprobe tatsächlich den Effekt sozialer Wahrnehmung und affektiver Urteilskompetenz auf Hilfehandeln, und beeinflusste so den Effekt beider Komponenten moralischer Kompetenz auf Verhalten.

Dieser Befund beantwortet Deterts (2008) Frage, an welchen Stellen im moralischen Entscheidungsprozess mangelnde moralische Selbstkontrolle wirken kann: Moral Disengagement scheint einerseits dazu zu führen, dass moralische Probleme *unbewusst* schlechter erkannt werden, weil es die moralische Sensitivität einschränkt. Andererseits scheint es dazu zu führen, dass moralische Bedenken mit Hilfe von Ausreden *bewusst* ausgeräumt werden, und so die moralische Urteilskompetenz gedämpft wird. Diese Befunde legen nahe, dass Moral Disengagement die Wirksamkeit moralischer Kompetenz merklich beeinflussen kann, wie Pedersen (2009) bereits vermutet hat.

Aufgrund seiner Mediatorwirkung sollte Moral Disengagement also nicht vernachlässigt werden, wenn der Einfluss moralischer Kompetenzen auf Verhalten in Mobbing-Situationen untersucht wird. Deshalb empfiehlt sich eine Kombination aus RME, MUT und Moral Disengagement Scale (MD), um moralische Fähigkeiten von Schülern im Zusammenhang mit (Mobbing-)Verhalten zu erheben.

### 7.3 Moralische Fähigkeiten als Schutz vor aggressivem Verhalten

Probully-Schüler zeichneten sich in dieser Arbeit durch eine schwache moralische Selbstkontrolle (hohes Moral Disengagement), eine starke Orientierung am eigenen Vorteil (niedrige affektive Urteilskompetenz), geringe kognitive Urteilskompetenz und eine schlechte sozio-moralische Sensitivität aus (Kapitel 4 und 5). Daher kann einerseits bestätigt werden, dass Mobbing-Unterstützer unterschiedlichste moralische Defizite aufweisen (Gini u. a., 2014; Menesini u. a., 2003; Sticca & Perren, 2015; Thornberg & Jungert, 2013). Andererseits kann dieser Befund erstmals auf *kontextunabhängige* moralische Kompetenzen ausgeweitet werden.

Überdurchschnittliche moralische Selbstkontrolle und hohe affektive Urteilskompetenz reduzierten das Risiko einer Probully-Rolle um bis zu 50%. An einer Schule mit günstigen Rahmenbedingungen verringerten zusätzlich überdurchschnittliche moralische Sensitivität und kognitive Urteilskompetenz die Wahrscheinlichkeit, eine aggressive Rolle anzunehmen, massiv. Obwohl diese Ergebnisse darauf hindeuten, dass die untersuchten moralischen Fähigkeiten Probully-Verhalten erschweren, konnte ihre *schützende* Wirkung gegenüber Mobbing-Aggression in einer Längsschnittstudie nicht bestätigt werden (Studie V): Hier wurde Mobbing-unterstützendes Verhalten zwar zu beiden Messzeitpunkten von moralischen Defiziten *begleitet*, aber – entgegen der Erwartung und entgegen der Einschätzung von Menesini und Kollegen (2003) und Hymel und Kollegen (2005) – nicht von moralischen Defiziten im Vorjahr *verursacht*. Die fehlende Kausalwirkung ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass Schüler mit einer Probully-Rolle zwar *grundsätzlich* zu coersivem Verhalten bereit sind (Stoiber & Schäfer, 2013) und *grundsätzlich* moralische Defizite aufweisen (Gini u. a., 2014; Sticca & Perren, 2015; Thornberg & Jungert, 2013), ihr Probully-Verhalten jedoch *situationsabhängig* reduzieren, sobald sie die soziale Hierarchie in der Klasse zu ihrer Zufriedenheit verändert haben (Sticca & Perren, 2015). Die Menge an ge-

zeitigem Probully-Verhalten kann also innerhalb einer Probully-Rolle variieren.

Aus den vorliegenden Befunden kann somit nicht geschlossen werden, ob moralische Fähigkeiten vor einer Probully-Rolle schützen können, oder ob moralische Defizite das Ergreifen einer solchen Rolle wahrscheinlicher machen. Dagegen kann es als widerlegt gelten, dass die Ausprägung der moralischen Fähigkeiten die Menge an Probully-Verhalten im Folgejahr *linear* vorhersagt.

Die Befunde der vorliegenden Arbeit machen also deutlich, dass ein „Mehr“ an moralischer Fähigkeit nicht ein „Weniger“ an Probully-Verhalten verursacht. Dennoch deuten sie darauf hin, dass überdurchschnittliche moralische Fähigkeiten die Einnahme einer Probully-Rolle – also den *überdurchschnittlich häufigen* Einsatz von Probully-Strategien als Gestaltungsform im aktuellen Klassenkontext – deutlich erschweren. Zur Überprüfung dieser Hypothese sind jedoch weitere Untersuchungen mit einer größeren Längsschnitt-Stichprobe nötig.

## 7.4 Moralische Fähigkeiten als Auslöser von Verteidiger-Verhalten

In der vorliegenden Arbeit finden sich zusätzlich Hinweise dafür, dass eine höhere affektive Urteilskompetenz, sowie eine stärkere moralische Selbstkontrolle nicht nur die Wahl einer Probully-Rolle erschweren, sondern zugleich Verteidigerverhalten motivieren:

Zunächst kann der Befund moralisch zumindest durchschnittlich kompetenter Verteidiger (H. W. Bierhoff, Klein, & Kramp, 1991; Pronk, Olthof, & Goossens, 2014; Thornberg & Jungert, 2013) grundsätzlich bestätigt und auf (kontextunabhängige) Moralkompetenz ausgeweitet werden: Verteidiger waren den Aggressiven in ihrer moralischen Selbstkontrolle (niedrigeres Moral Disengagement), ihrer Orientierung am Gemeinwohl (affektive Urteilskompetenz, Stufe 2 und 5), ihrer kognitiven Urteilskompetenz und ihrer sozialen Wahrnehmung deutlich überlegen. Im Vergleich zu den Nicht-Aktiven hatten Verteidiger zumindest eine stärkere

moralische Selbstkontrolle (weniger Moral Disengagement; vgl. Kapitel 5).

Im Gegensatz zu den moralischen Fähigkeiten der Probully-Schüler hingen die Fähigkeiten der Verteidiger jedoch deutlich von den schulischen Rahmenbedingungen ab: An der Schule mit den günstigsten Bedingungen hatten die Verteidiger die elaboriertesten Moralfähigkeiten; nur die basale sozio-moralische Fähigkeit, Gefühle anderer Menschen zu erkennen (moralische Sensitivität), besaßen die Verteidiger unabhängig von schulischen Rahmenbedingungen in überdurchschnittlichem Ausmaß. Diese Studie kann nicht beantworten, worauf der isolierte moralische Vorsprung der Verteidiger unter besseren schulischen Rahmenbedingungen zurückzuführen ist. Möglicherweise beeinflusst ein günstiges Umfeld in der Adoleszenz nur die Entwicklung moralischer Fähigkeiten positiv (Lind, 2003; Smetana, 2006; Turiel, 2013), während bestimmte moralische *Defizite* der Probully-Gruppe schon vorher entstanden sind (Loeber & Hay, 1997). Eine weitere mögliche Erklärung bietet die moralische Sozialisationstheorie (Keller, 2007; Lind, 1998b): Nach ihr wachsen moralische Fähigkeiten synchron zu den moralischen Herausforderungen, die der Kontext bietet. Übertragen auf Mobbing-Situation würde das bedeuten, dass die moralischen Fähigkeiten der Verteidiger synchron zu den aggressiven „Kompetenzen“ der Probully-Gruppe wachsen. Da die Aggressiven an der Schule mit den günstigsten Rahmenbedingungen tatsächlich die geschicktesten Mobbing-Strategien an den Tag legten (vgl. Kapitel 5; Stoiber & Schäfer 2013), haben die zugehörigen Verteidiger möglicherweise erst im Umgang mit ihnen ihre moralischen Fähigkeiten ausgebaut.

Auch wenn sich die Kompetenz-Profile der Verteidiger abhängig von der besuchten Schule unterschieden, deuten die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit darauf hin, dass eine bestimmte moralische Einstellung die Einnahme einer Verteidiger-Rolle wahrscheinlicher macht, wie Pronk (2014) bereits vermutet hat: Eine geringe Orientierung am eigenen Vorteil (also eine bessere affektive Urteilskompetenz) charakterisierte in der Querschnitt-Untersuchung die Verteidiger (Kapitel 4), und war in der Längs-

schnitt-Untersuchung (Studie V) eine *Ursache* von Verteidigerverhalten. Vor dem Hintergrund der „Logik von Mobbing“ ist es plausibel, dass Verteidigerverhalten durch eine Vernachlässigung der *direkten* Kosten und Vorteile eigenen Verhaltens begünstigt wird: Das Opfer zu verteidigen ist zunächst riskant für das Ansehen eines Schülers (Cowie, 2000; Pronk u. a., 2014), auch wenn es auf lange Sicht die eigene Beliebtheit bei Mitschülern steigern kann (Letsch, 2014).

Hinsichtlich sozio-moralischer Sensitivität fand sich in der vorliegenden Arbeit dagegen kein motivierender Einfluss auf Verteidiger-Verhalten – entgegen zahlreicher Belege im Zusammenhang mit *allgemeinem* prosozialem Verhalten von Jugendlichen (z.B. Carlo, Hausmann, Christiansen, & Randall, 2003; Eisenberg, Zhou, & Koller, 2001). Es kann also ausgeschlossen werden, dass die soziale Wahrnehmung (als Basis-Kompetenz moralischer Sensitivität), Verteidigerverhalten verstärkt. Inwiefern *grundsätzlich* kein Ursache-Wirkungs-Zusammenhang zwischen sozio-moralischer Sensitivität und Mobbing-eindämmendem Verhalten besteht, kann die vorliegende Arbeit dagegen nicht beantworten: Schon Caravita und Kollegen (2009) weisen darauf hin, dass affektive Empathie Verteidiger-Verhalten besser vorhersagen kann als die bloße Fähigkeit, die Gefühle anderer Menschen zu erkennen. Deshalb ist es denkbar, dass statt der hier gemessenen sozialen Wahrnehmung beispielsweise Empathie- oder Perspektivwechselfähigkeit (als weitere Aspekte sozio-moralischer Sensitivität (Jordan, 2007)) Verteidigerverhalten verursachen (Barchia & Bussey, 2011).

Insgesamt kann in der vorliegenden Arbeit also bestätigt werden, dass moralisches Verantwortungsbewusstsein (niedriges Moral Disengagement) und eine geringe Orientierung am eigenen Vorteil (hohe affektive Urteilskompetenz) die Verteidiger-Rolle charakterisieren bzw. Verteidigerverhalten vorhersagen.

## 7.5 Implikationen für Prävention und Intervention

Aus den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit können verschiedene Strategien abgeleitet werden, um einerseits Mobbing entgegenzuwirken und andererseits Verteidigerverhalten zu fördern.

Da Probully-Verhalten über alle Studien hinweg mit Defiziten in moralischer Urteilskompetenz, moralischer Sensitivität und moralischer Selbstkontrolle verbunden war (Studien III, IV & V), kann eine Schärfung dieser Fähigkeiten möglicherweise dabei helfen, aktives Mobbing-Verhalten einzudämmen.

Das Probully-Verhalten der befragten Jugendlichen hing zwar mit Messzeitpunkt-*internen* moralischen Defiziten, insbesondere mit Moral Disengagement, zusammen, wurde aber nicht langfristig durch moralische Fähigkeiten vorhergesagt. Zugleich erwies sich Probully-Verhalten über einen Einjahres-Zeitraum als außerordentlich stabil. Deshalb ist anzunehmen, dass möglichst frühe Präventionsmaßnahmen, bei denen Antibully-Normen in der Klasse (und an der Schule) implementiert werden, die Festigung von antisozialen Verhaltensmustern besser verhindern können, als ein akutes Training moralischer Kompetenzen. Deren Einfluss sollte man jedoch nicht vernachlässigen, da Probully-Verhalten zu *beiden* Messzeitpunkten und unabhängig von schulischen Rahmenbedingungen mit moralischen Defiziten zusammenhing: Moral Disengagement scheint Mobbing nicht nur innerhalb einer Situation zu vereinfachen; es entsteht umgekehrt *als Reaktion auf* Mobbing-Verhalten. Deshalb findet sich hier möglicherweise ein Ansatzpunkt zur Mobbing-*Intervention*: Gelingt es, Moral Disengagement, also die Zurückweisung von moralischer Verantwortung und die Anwendung moralischer Ausreden, zu erschweren, und so die kognitive Dissonanz der Mobbing-unterstützenden Schüler zu erhöhen, fällt ihnen ihr Probully-Verhalten vermutlich weniger leicht.

Die vorliegenden Befunde geben zusätzlich Hinweise darauf, wie Verteidigerverhalten gestärkt werden kann:

Die Verteidigerrolle wird hier – insbesondere im Vergleich zu den nicht-aktiven Mitschülern – weniger durch moralische Sensitivität oder kognitiv-strukturelle Urteilskompetenz erklärt, sondern vielmehr durch moralisches Verantwortungsbewusstsein und geringe Orientierung am eigenen Vorteil. Da Verteidigerverhalten zu beiden Messzeitpunkten negativ mit Moral Disengagement zusammenhing, könnte eine Stärkung moralischen Verantwortungsbewusstseins Mobbing-eindämmendes Verhalten fördern, und zugleich Probully-Verhalten eindämmen (s.o.).

Zugleich weisen die vorliegenden Befunde darauf hin, dass eine Orientierung am eigenen Vorteil Verteidigerverhalten *verhindert*, während die Zurückweisung direkter Reziprozität der affektiv-moralische Rahmen von Verteidigerverhalten zu sein scheint. Deshalb kann die aktive Unterstützung einer solchen moralischen Haltung eine vielversprechende Strategie zur Förderung von Verteidigerverhalten im Schulkontext sein. Hierfür bieten sich insbesondere Präventionsmaßnahmen an, die das Wohl der gesamten Klasse in den Fokus rücken (wie beispielsweise das KiVa-Programm). Denn wenn ein starkes Gemeinschaftsgefühl in der Klasse existiert, ist es einfacher, die Klasse als „sozialen Organismus“ zu betrachten, den man als Verteidiger unterstützt, ohne unmittelbare Gegenleistungen zu erwarten.

Da sich in Studie V zeigte, dass eine höhere *kognitive* Urteilskompetenz die Eigeninteresse-Orientierung im Folgejahr eindämmte, nimmt möglicherweise auch ein Training der kognitiven Urteilskompetenz indirekt Einfluss auf Verteidigerverhalten. Daher bietet es sich an, zur Förderung von Verteidigerverhalten nicht nur an der Klassengemeinschaft zu arbeiten, sondern auch die Moralkompetenz der Schüler direkt zu verbessern. So fördert die Konstanzer Dilemma Methode (Lind, 2003) beispielsweise die moralische Urteilskompetenz im Klassenkontext, und implementiert eine Kultur des unparteiischen Diskutierens und Argumentierens in der Klasse. Da hohe kognitive Urteilskompetenz auf Klassen-

ebene ein guter Prädiktor für Gewalt-Abstinenz war, scheinen solche Interventionen, die die moralische Atmosphäre der Klasse verändern, zusätzlich vielversprechend.

Präventions- und Interventionsprogramme, die – wie KiVa – auf Inklusion und Selbstwirksamkeit zielen, könnten also zusätzlich von einem Training moralischer Fähigkeiten profitieren: Dabei sollte sowohl moralisches Verantwortungsbewusstsein gestärkt (und Moral Disengagement erschwert), als auch moralische Urteilskompetenz gefördert werden, um schließlich das Wohl der ganzen Klasse in den Fokus zu rücken. Wie bei jeder Form von Mobbing-Prävention sollte dabei grundsätzlich berücksichtigt werden, dass entsprechende Präventions-Maßnahmen möglicherweise denen in die Hände spielen, die Mobbing bewusst entfachen: Sie könnten unter Umständen ihre bereits vorhandenen sozialen Fähigkeiten weiter perfektionieren, und so zu noch erfolgreicherem Mobbing-Tätern werden (Hörmann & Schäfer, 2012). Die Effekte eines solchen kombinierten Trainings auf die Entstehung und den Verlauf von Mobbing sollten selbstverständlich evaluiert werden.

Zusätzlich legen die Ergebnisse aus Kapitel 5 nahe, dass bereits vorhandene Anti-Mobbing-Maßnahmen auch auf die schulischen Rahmenbedingungen angepasst werden sollten. Dies ist möglicherweise nicht nur hinsichtlich moralischer Kompetenztrainings angezeigt: Auch soziale Kompetenzen oder der Grad an Reflexionsfähigkeit von Schülern kann vom Schulumfeld abhängen. Insofern scheint eine genaue Erfassung bereits vorhandener Schüler-Fähigkeiten und Schul-Bedingungen *vor* der Durchführung von Interventions- und Präventionsmaßnahmen unabdingbar, auch wenn es sich um etablierte Programme handelt.

## 7.6 Grenzen und Perspektiven für die zukünftige Forschung

Trotz der sorgfältigen Methodenauswahl finden sich einzelne Einschränkungen der verwendeten Instrumente und Stichproben:



Das verwendete Peer-Nominierungsverfahren zur Erfassung von Verteidiger- und Probully-Verhalten (bzw. der zugehörigen Rollen) gilt in der Forschung als zuverlässige Methode. Es ist jedoch zu berücksichtigen, dass es bei der Rollenzuteilung in allen bekannten Studien zu starken Geschlechtereffekten gekommen ist (z.B. Gini, Albiero, Benelli, & Altoè, 2007; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996; Schäfer & Korn, 2004; Sentse, Veenstra, Kiuru, & Salmivalli, 2015). Die vorliegende Arbeit repliziert diesen Effekt. Entgegen dieser Befunde gehen zahlreiche Forscher davon aus, dass das Auftreten von Mobbing nicht geschlechtsspezifisch ist (Juvonen & Graham, 2014). Um diese Fragestellung zu beantworten, wäre es empfehlenswert, die Ergebnisse des Peernominierungs-Verfahrens mit denen eines Beobachtungs-Verfahrens zu vergleichen, um mögliche Wahrnehmungs- und Interpretationsfehler der Schüler in Mobbing-Situationen zu verstehen.

Um die Moral Disengagement Scale (MD) zu kürzen, wurden auf Basis einer Reliabilitätsanalyse in einer *Studentenstichprobe* acht Items der ursprünglichen Fassung herausgenommen. Auch wenn die vorliegende Arbeit das Moral Disengagement von Gymnasias-ten untersuchte, die in ihren kognitiven Fähigkeiten und ihrem sozialen Hintergrund der *Studentenstichprobe* weitgehend entsprechen, sind die Ergebnisse der Reliabilitätsanalyse nicht zwingend auf die (deutlich jüngere) *Schülerstichprobe* übertragbar. Hier wäre die Überprüfung an einer *Schülerstichprobe* wünschenswert.

Weiterhin sollte die große Zahl der Schüler, die aufgrund fehlender Werte im MUT aus den Analysen ausgeschlossen werden musste, nicht außer Acht gelassen werden. Auch wenn diese sich hinsichtlich ihrer Schul-, Geschlechter- und Mobbing-Rollen-Verteilung nicht von der verwendeten Stichprobe unterschieden, gingen hier vor allem die Daten jüngerer Schüler verloren. Inwiefern das daran lag, dass der MUT jeweils am Ende eines längeren Fragebogens beantwortet wurde, und die Jüngeren – langsamer arbeitend – schlicht nicht fertig wurden, oder aber daran, dass der Fragebogen für Siebtklässler *grundsätzlich* schwer zu bearbeiten ist,

kann die vorliegende Studie nicht beantworten. Für folgende Untersuchungen sollte jedoch in Betracht gezogen werden, den befragten Jugendlichen beliebig viel Zeit zu geben, und den (durchaus komplexen) MUT an den *Anfang* der Befragung zu stellen, wenn die Konzentrationsfähigkeit noch am höchsten ist.

Hinsichtlich der verwendeten Stichprobe ist zu berücksichtigen, dass die befragten Schüler alle öffentliche Gymnasien besuchten. Inwiefern abweichende kognitive Fähigkeiten der Schüler die gefundenen *Zusammenhänge* zwischen moralischen Fähigkeiten und Mobbing-Rolle möglicherweise beeinflussen, kann anhand des aktuellen Forschungsstands nicht beantwortet werden. Auch wenn die bisherige Forschung nichts Gegenteiliges anzeigt, kann eine Generalisierbarkeit der Ergebnisse daher nicht garantiert werden. Die gefundenen Effekte sollten deshalb auf Basis schulartübergreifenden Stichprobe überprüft werden.

Schließlich ist zu erwähnen, dass die untersuchte Stichprobe – trotz ihrer insgesamt 1331 Schüler – für die Beantwortung vieler Fragestellungen zu klein war: So war eine Berücksichtigung der *einzelnen* Participant Roles nach Salmivalli (1996) aufgrund zu kleiner Rollen-Gruppen nicht möglich. Im Längsschnitt-Datensatz hatten selbst die aggregierten aktiven Rollen (Probullyschüler – Verteidiger – Nicht-Aktive) zu wenige Mitglieder. Auch die Analyse des Einflusses schulischer Rahmenbedingungen auf den Zusammenhang zwischen Mobbingrolle und Moralfähigkeit konnte nur explorativ erfolgen. Hier eröffnet sich ein interessantes Forschungsfeld, das – auf Basis einer mehrere Dutzend Schulen umfassenden Stichprobe – bedeutende Erkenntnisse für die Mobbingforschung, aber auch für die Prävention und Intervention von Mobbing erbringen kann.

## 7.7 Schlussfolgerungen

Trotz dieser Einschränkungen kann die vorliegende Arbeit zeigen, dass Probully-Schüler und Verteidiger distinkte moralische Fähigkeitsprofile aufweisen. Die Ergebnisse legen außerdem nahe, dass eine bestimmte moralische Haltung, in der eigene Interessen und

Vorteile eine geringe Rolle spielen, Mobbing-eindämmendes Verhalten *verstärkt*. Dagegen scheinen Defizite in der moralischen Selbstkontrolle und in der Urteilskompetenz keine Risikofaktoren für Probully-Verhalten im Folgejahr zu sein, sondern vielmehr *begleitend* zu Mobbing-Aktivitäten aufzutreten. Insbesondere moralisches Verantwortungsbewusstsein (und somit niedriges Moral Disengagement) geht mit besonders wenig akutem Probully-Verhalten einher, und hängt umgekehrt besonders stark mit akutem Verteidigerverhalten zusammen. Diese Befunde unterstützen die Ansicht, dass Mobbing für Jugendliche nicht nur eine gruppendynamische, sondern auch eine *moralische* Herausforderung darstellt, der im Rahmen von Präventions- und Interventionsmaßnahmen begegnet werden sollte.



## Literaturverzeichnis

- Altman, D. G., & Bland, J. M. (1994). Statistics notes: quartiles, quintiles, centiles, and other quantiles. *Bmj*, 309(6960), 996–996.
- Arsenio, W. F., & Lemerise, E. A. (2004). Aggression and moral development: Integrating social information processing and moral domain models. *Child development*, 75(4), 987–1002.
- Baker, C. A., Peterson, E., Pulos, S., & Kirkland, R. A. (2014). Eyes and IQ: a meta-analysis of the relationship between intelligence and “Reading the Mind in the Eyes”. *Intelligence*, 44, 78–92.
- Bandura, A. (1999). Moral Disengagement in the Perpetration of Inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3(3), 193–209. [http://doi.org/10.1207/s15327957pspr0303\\_3](http://doi.org/10.1207/s15327957pspr0303_3)
- Bandura, A. (2002a). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of moral education*, 31(2), 101–119.
- Bandura, A. (2002b). Selective Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency. *Journal of Moral Education*, 31(2), 101–119. <http://doi.org/10.1080/0305724022014322>
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996a). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of personality and social psychology*, 71(2), 364–374.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996b). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of personality and social psychology*, 71(2), 364–374.
- Barchia, K., & Bussey, K. (2011). Predictors of student defenders of peer aggression victims: Empathy and social cognitive factors. *International Journal of Behavioral Development*, 0165025410396746.

- Baron-Cohen, S., Jolliffe, T., Mortimore, C., & Robertson, M. (1997). Another Advanced Test of Theory of Mind: Evidence from Very High Functioning Adults with Autism or Asperger Syndrome. *J. Child Psychol. Psychiat.*, 38(7), 813–822.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y., & Plumb, I. (2001). The “Reading the Mind in the Eyes” Test Revised Version: A Study with Normal Adults, and Adults with Asperger Syndrome or High-functioning Autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(2), 241–251. <http://doi.org/10.1111/1469-7610.00715>
- Bar-Tal, D. (1986). Altruistic motivation to help: Definition, utility and operationalization. *Humboldt Journal of Social Relations*, 3–14.
- Bartels, D. M. (2008). Principled moral sentiment and the flexibility of moral judgment and decision making. *Cognition*, 108(2), 381–417.
- Baumert, A., Halmburger, A., & Schmitt, M. (2013). Interventions Against Norm Violations Dispositional Determinants of Self-Reported and Real Moral Courage. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 0146167213490032.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., ... Weiß, M. (2009). Soziale Bedingungen von Schulleistungen. *Zur Erfassung von Kontextmerkmalen durch Schüler-, Schul- und Elternfragebögen*. Online auf: [http://de.wikipedia.org/wiki/Soziale\\_Herkunft#Soziale\\_Herkunftsgruppen](http://de.wikipedia.org/wiki/Soziale_Herkunft#Soziale_Herkunftsgruppen) [Stand 04.
- Baumert, J., Nagy, G., & Lehmann, R. (2012). Cumulative advantages and the emergence of social and ethnic inequality: Matthew effects in reading and mathematics development within elementary schools? *Child development*, 83(4), 1347–1367.
- Bebeau, M. J. (2002). The defining issues test and the four component model: Contributions to professional education. *Journal of Moral Education*, 31(3), 271–295.
- Bebeau, M. J., & Thoma, S. J. (2003a). Guide for DIT-2. *Minneapolis: Center for the Study of Ethical Development, University of Minnesota*.

- Bebeau, M. J., & Thoma, S. J. (2003b). *Guide for DIT-2*. Minneapolis.
- Bebeau, M. J., & Yamoore, C. M. (1985). Measuring dental students' ethical sensitivity. *Journal of Dental Education*, 49(4), 225–235.
- Beck, K. (1995). Aspekte der moralischen Urteilsbildung bei kaufmännischen Lehrlingen—Methodologische Probleme und empirische Befunde. *Ernst-H. Hoff, Lothar Lappe (Hg.): Verantwortung im Arbeitsleben. Heidelberg*, 114–128.
- Bierhoff, H.-W. (2004). Moralische Kompetenz. In *Krieg und Frieden* (S. 568 – 579).
- Bierhoff, H. W., Klein, R., & Kramp, P. (1991). Evidence for the altruistic personality from data on accident research. *Journal of Personality*, 59(2), 263–280. <http://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1991.tb00776.x>
- Bierhoff, H.-W., & Rohmann, E. (2012). Helfer, Helfen und Altruismus. In *Handbuch soziale Probleme* (S. 1332–1346). Springer.
- Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (2000). Social intelligence- empathy= aggression? *Aggression and Violent Behavior*, 5(2), 191–200.
- Blasi, A. (1983). Moral cognition and moral action: A theoretical perspective. *Developmental review*, 3(2), 178–210.
- Bölte, S. (2005). *German Adaption of the „Reading the Eyes in the Mind“ Test*. Unpublished instrument, Goethe University of Frankfurt.
- Bonica, C., Arnold, D. H., Fisher, P. H., Zeljo, A., & Yershova, K. (2003). Relational aggression, relational victimization, and language development in preschoolers. *Social Development*, 12(4), 551–562.
- Bowes, L., Arseneault, L., Maughan, B., Taylor, A., Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2009). School, neighborhood, and family factors are associated with children's bullying involvement: A nationally

representative longitudinal study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 48(5), 545–553.

Brabeck, M. M., Rogers, L. A., Sirin, S., Henderson, J., Benvenuto, M., Weaver, M., & Ting, K. (2000). Increasing ethical sensitivity to racial and gender intolerance in schools: Development of the Racial Ethical Sensitivity Test. *Ethics 2000 Behavior*, 10(2), 119–137.

Bradshaw, C. P., O'Brennan, L. M., & Sawyer, A. L. (2008). Examining variation in attitudes toward aggressive retaliation and perceptions of safety among bullies, victims, and bully/victims. *Professional School Counseling*, 12(1), 10–21.

Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., & O'Brennan, L. M. (2009). A social disorganization perspective on bullying-related attitudes and behaviors: The influence of school context. *American Journal of Community Psychology*, 43(3-4), 204–220.

Bronfenbrenner, U. (1997). Ecological models of human development. *Readings on the development of children*, 5.

Brugman, D., Heymans, P. G., Boom, J., Podolskij, A. I., Karabanova, O., & Idobaeva, O. (2003). Perception of moral atmosphere in school and norm transgressive behaviour in adolescents: An intervention study. *International Journal of Behavioral Development*, 27(4), 289–300.

Brugman, D., Keller, M., & Sokol, B. (2013). Introduction: Meaning, measurement, and correlates of moral development. *European Journal of Developmental Psychology*, 10(2), 99–105.

Bryk, A. S., & Driscoll, M. E. (1988). The High School as Community: Contextual Influences and Consequences for Students and Teachers.

Bukowski, W. M., & Sippola, L. K. (2001). Groups, individuals, and victimization. *Peer harassment in school*, 355–377.

Bzdok, D., Schilbach, L., Vogeley, K., Schneider, K., Laird, A. R., Langner, R., & Eickhoff, S. B. (2012). Parsing the neural correlates of moral cognition: ALE meta-analysis on morality, theory of mind, and empathy. *Brain Structure and Function*, 217(4), 783–796.



- Camisasca, E., Caravita, S. C., Milani, L., & Di Blasio, P. (2012). The children's coping strategies checklist-revision1: A validation study in the Italian population. *TPM: Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 19(3), 197–218.
- Caravita, S. C., Giardino, S., Lenzi, L., Salvaterra, M., & Antonietti, A. (2012). Socio-economic factors related to moral reasoning in childhood and adolescence: the missing link between brain and behavior. *Frontiers in human neuroscience*, 6.
- Caravita, S., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social development*, 18(1), 140–163.
- Caravita, S., Gini, G., & Pozzoli, T. (2012). Main and Moderated Effects of Moral Cognition and Status on Bullying and Defending. *Aggressive Behavior*. Abgerufen von <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ab.21447/full>
- Carlo, G., Hausmann, A., Christiansen, S., & Randall, B. A. (2003). Sociocognitive and behavioral correlates of a measure of prosocial tendencies for adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 23(1), 107–134.
- Carlo, G., Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A., & Armenta, B. E. (2011). The longitudinal relations among dimensions of parenting styles, sympathy, prosocial moral reasoning, and prosocial behaviors. *International Journal of Behavioral Development*, 35(2), 116–124. <http://doi.org/10.1177/0165025410375921>
- Carlo, G., & Randall, B. A. (2001). Are all prosocial behaviors equal? A socioecological developmental conception of prosocial behavior. *Advances in psychology research*, 2, 151–170.
- Caspi, A., & Bem, D. J. (1990). *Handbook of personality theory and research*. New York: Guilford Press, 1990.
- Chang, L. (2004). The Role of Classroom Norms in Contextualizing the Relations of Children's Social Behaviors to Peer Acceptance. *Developmental Psychology*, 40(5), 691–702. <http://doi.org/10.1037/0012-1649.40.5.691>

- Clarkeburn, H. (2002). A test for ethical sensitivity in science. *Journal of Moral education*, 31(4), 439–453.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18(4), 557–570. <http://doi.org/10.1037/0012-1649.18.4.557>
- Colby, A., & Kohlberg, L. (1987). The measurement of moral judgment: Theoretical foundations and research validation (Vol. 1). *New York: Cambridge*.
- Cowie, H. (2000). Bystanding or standing by: Gender issues in coping with bullying in English schools. *Aggressive behavior*, 26(1), 85–97.
- Coyne, S. M., & Whitehead, E. (2008). Indirect aggression in animated Disney films. *Journal of Communication*, 58(2), 382–395.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., ... Due, P. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54(2), 216–224.
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2003). In review. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48, 577–582.
- Crick, N. R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child development*, 67(5), 2317–2327.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child development*, 66(3), 710–722.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1996). Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology*, 8(02), 367–380.

Crockett, M. J., Clark, L., Hauser, M. D., & Robbins, T. W. (2010). Serotonin selectively influences moral judgment and behavior through effects on harm aversion. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 107(40), 17433–17438.

Darley, J. M., & Latané, B. (1968). Bystander Intervention in Emergencies: Diffusion of Responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8(4), 377–383.

Decety, J., Michalska, K. J., & Kinzler, K. D. (2012). The contribution of emotion and cognition to moral sensitivity: a neurodevelopmental study. *Cerebral Cortex*, 22(1), 209–220.

Detert, J. R., Treviño, L. K., & Sweitzer, V. L. (2008). Moral disengagement in ethical decision making: A study of antecedents and outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 93(2), 374–391.  
<http://doi.org/10.1037/0021-9010.93.2.374>

Ditton, H., & Krüsken, J. (2009). Denn wer hat, dem wird gegeben werden? Eine Längsschnittstudie zur Entwicklung schulischer Leistungen und den Effekten der sozialen Herkunft in der Grundschulzeit. *Journal for educational research online*, 1(1), 33–61.

Doramajian, C., & Bukowski, W. M. (2015). A longitudinal study of the associations between moral disengagement and active defending versus passive bystanding during bullying situations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 61(1), 144–172.  
<http://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.61.1.0144>

DREYFUS, H. L. (1993). Was ist moralische Reife? *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 41(3), 435–458.

Dudenredaktion (Bibliographisches Institut). (2011). *Duden, Deutsches Universalwörterbuch*. (R. Hoberg, U. Hoberg, & J. Folz, Hrsg.) (7., überarb. und erw. Aufl). Mannheim: Dudenverlag.

Dunn, J., Brown, J. R., & Maguire, M. (1995). The development of children's moral sensibility: Individual differences and emotion understanding. *Developmental psychology*, 31(4), 649.

- Eisenberg, N., Carlo, G., Murphy, B., & Court, P. (1995). Prosocial development in late adolescence: a longitudinal study. *Child development*, 66(4), 1179–1197.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (1998). Prosocial development. *Handbook of child psychology*.
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Cumberland, A., Murphy, B. C., Shepard, S. A., Zhou, Q., & Carlo, G. (2002). Prosocial development in early adulthood: a longitudinal study. *Journal of personality and social psychology*, 82(6), 993.
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Shepard, S. A., Cumberland, A., & Carlo, G. (1999). Consistency and development of prosocial dispositions: A longitudinal study. *Child development*, 70(6), 1360–1372.
- Eisenberg, N., Zhou, Q., & Koller, S. (2001). Brazilian adolescents' prosocial moral judgment and behavior: Relations to sympathy, perspective taking, gender-role orientation, and demographic characteristics. *Child development*, 72(2), 518–534.
- Eron, L. D., & Huesmann, L. R. (1984). The relation of prosocial behavior to the development of aggression and psychopathology.
- Espelage, D. L., Bosworth, K., & Simon, T. R. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counseling & Development*, 78(3), 326–333.
- Espelage, D. L., & Swearer Napolitano, S. M. (2003). Research on School Bullying and Victimization: What Have We Learned and Where Do We Go from Here?[Mini-Series].
- Farrell, A. (2014). Predicting Physical, Verbal, Social, Racial, and Sexual Bullying with Individual and Environmental Factors from an Evolutionary Ecological Framework.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health education research*, 20(1), 81–91.

Fernández-Abascal, E. G., Cabello, R., Fernández-Berrocal, P., & Baron-Cohen, S. (2013). Test–retest reliability of the “Reading the Mind in the Eyes” test: a one-year follow-up study. *Molecular autism*, 4(1), 33.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage publications.

Foster, H., & Brooks-Gunn, J. (2013). Neighborhood, family and individual influences on school physical victimization. *Journal of youth and adolescence*, 42(10), 1596–1610.

Frankenberg, G. (1984). Ziviler Ungehorsam und Rechtsstaatliche Demokratie. *Juristenzeitung*, 266–275.

Franke, U., & Roos, U. (2010). Globale Solidarität als nationales Interesse. *WeltTrends. Zeitschrift für internationale Politik*, 18(4).

Fuß, S., & Fu, S. (2006). *Familie, Emotionen und Schulleistung*. Waxmann Verlag.

Gao, X., Maurer, D., & Nishimura, M. (2010). Similarities and differences in the perceptual structure of facial expressions of children and adults. *Journal of experimental child psychology*, 105(1), 98–115.

Garandeau, C. F., & Cillessen, A. H. . (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior*, 11(6), 612–625.

Gasser, L., & Keller, M. (2009). Are the Competent the Morally Good? Perspective Taking and Moral Motivation of Children Involved in Bullying. *Social Development*, 18(4), 798–816.  
<http://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00516.x>

Gerhards, J. (2000). Die Vermessung kultureller Unterschiede. *Deutschland und USA im Vergleich. Opladen*.

Gianluca Gini. (2006). Social Cognition and Moral Cognition in Bullying: What’s Wrong? *Aggressive Behavior*, 32, 528 – 539.

Gibbs, J. C. (2014). *Moral development and reality: beyond the theories of Kohlberg, Hoffman, and Haidt* (3. Aufl.). Oxford, New York.

- Gibbs, J. C., Basinger, K. S., Grime, R. L., & Snarey, J. R. (2007). Moral judgment development across cultures: Revisiting Kohlberg's universality claims. *Developmental Review*, 27(4), 443–500.
- Gilligan, C., Taylor, J. M., & Sullivan, A. (1995). *Between voice and silence: Women and girls, race and relationship*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: what's wrong? *Aggressive Behavior*, 32(6), 528–539. <http://doi.org/10.1002/ab.20153>
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior*, 33(5), 467–476. <http://doi.org/10.1002/ab.20204>
- Gini, G., Pozzoli, T., & Bussey, K. (2014). The Role of Individual and Collective Moral Disengagement in Peer Aggression and Bystanding: A Multilevel Analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*. <http://doi.org/10.1007/s10802-014-9920-7>
- Gini, G., Pozzoli, T., & Hauser, M. (2011). Bullies have enhanced moral competence to judge relative to victims, but lack moral compassion. *Personality and Individual Differences*, 50(5), 603–608. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2010.12.002>
- Gini, G., Pozzoli, T., & Hymel, S. (2013). Moral disengagement among children and youth: A meta-analytic review of links to aggressive behavior: Moral Disengagement and Aggressive Behavior. *Aggressive Behavior*, n/a–n/a. <http://doi.org/10.1002/ab.21502>
- Gini, G., Pozzoli, T., & Hymel, S. (2014). Moral disengagement among children and youth: A meta-analytic review of links to aggressive behavior: Moral Disengagement and Aggressive Behavior. *Aggressive Behavior*, 40(1), 56–68. <http://doi.org/10.1002/ab.21502>
- Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., & Lumpkin, C. D. (2014). Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements, Version 1.0. Atlanta, GA: National Center for Injury Prevention

*and Control, Centers for Disease Control and Prevention and US Department of Education.*

Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A., & Gottfredson, N. C. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42(4), 412–444.

Graham, J., & Haidt, J. (2011). Sacred values and evil adversaries: A moral foundations approach. *The Social Psychology of Morality: Exploring the Causes of Good and Evil*. New York: APA Books.

Greitemeyer, T., Fischer, P., Kastenmüller, A., & Frey, D. (2006). Civil courage and helping behavior: Differences and similarities. *European Psychologist*, 11(2), 90.

Gresham, F. M. (1981). Validity of social skills measures for assessing social competence in low-status children: A multivariate investigation. *Developmental Psychology*, 17(4), 390.

Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2015). Moral Disengagement and Aggression: Comments on the Special Issue. *Merrill-Palmer Quarterly*, 61(1), 192–211.

Hafeneger, B. (2011). Strafen, Wegsperren, Härte. *Sozial Extra*, 35(9-10), 9–12.

Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: a social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological review*, 108(4), 814.

Hallerbäck, M. U., Lugnegård, T., Hjärthag, F., & Gillberg, C. (2009). The Reading the Mind in the Eyes Test: test–retest reliability of a Swedish version. *Cognitive neuropsychiatry*, 14(2), 127–143.

Hampson, R. B. (1981). Helping behavior in children: Addressing the interaction of a person-situation model. *Developmental Review*, 1(2), 93–112.

Hampson, R. B. (1984). Adolescent prosocial behavior: Peer-group and situational factors associated with helping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(1), 153.

- Harris, S., Mussen, P., & Rutherford, E. (1976). Maturity of Moral Judgment. *The Journal of genetic psychology*, 128(1), 123–135.
- Hart, S. A., Soden, B., Johnson, W., Schatschneider, C., & Taylor, J. (2013). Expanding the environment: gene $\times$  school-level SES interaction on reading comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(10), 1047–1055.
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford Press.
- Hayes, A. F., & Matthes, J. (2009). Computational procedures for probing interactions in OLS and logistic regression: SPSS and SAS implementations. *Behavior research methods*, 41(3), 924–936.
- Heinze, R. G., & Olk, T. (2000). *Bürgerengagement in Deutschland: zum Stand der wissenschaftlichen und politischen Diskussion*. InWIS.
- Hellström, L. (2015). Measuring peer victimization and school leadership: A study of definitions, measurement methods and associations with psychosomatic health. *Archives of Public Health*.
- Helmke, A., & Weinert, F. E. (1997). *Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen*. Max-Planck-Inst. für Psychologische Forschung.
- Höffe, O. (2008). *Lexikon der Ethik* (Bd. 152). CH Beck.
- Hoffman, M. L. (1984). Empathy, its limitations, and its role in a comprehensive moral theory. *Morality, moral behavior, and moral development*, 283–302.
- Hoffmann, M. (1991). Empathy, social cognition and moral action. In *Kurtines, Gervitz: Handbook of oral behavior and development* (Bd. 1). Hillsdale.
- Hoffmann, M. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge.
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 311–322.



- Hörmann, C., & Schäfer, M. (2012). Mobbingprävention [Prevention of Bullying]. In M. Fingerle & M. Grumm (Hrsg.), *Prävention von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Programme auf dem Prüfstand* (S. 83 – 104). Muenchen: Ernst Reinhardt Verlag.
- Hornby, A. S., & Turnbull, J. (2010). *Oxford advanced learner's dictionary of current English*. Oxford [u.a.]: Oxford University Press.
- Huesmann, L. R., & Guerra, N. G. (1997). Children's normative beliefs about aggression and aggressive behavior. *Journal of personality and social psychology*, 72(2), 408.
- Humphreys, L. G. (1989). Intelligence: Three kinds of instability and their consequences for policy. *Intelligence*, 193–216.
- Hyde, L. W., Shaw, D. S., & Moilanen, K. L. (2010). Developmental precursors of moral disengagement and the role of moral disengagement in the development of antisocial behavior. *Journal of abnormal child psychology*, 38(2), 197–209.
- Hymel, S., Rocke-Henderson, N., & Bonanno, R. A. (2005). Moral disengagement: A framework for understanding bullying among adolescents. *Journal of Social Sciences*, 8(1).
- Hymel, S., Schonert-Reichl, K. A., Bonanno, R. A., Vaillancourt, T., & Rocke Henderson, N. (2010). Bullying and Morality: Understanding How Good Kids Can Behave Badly. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Hrsg.), *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective* (S. 101–118). Mahwah, NJ: Taylor & Francis.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1964). *Classification and seriation*. Routledge & Kegan Paul.
- Ishida, C. (2006). How do scores of DIT and MJT differ? A critical assessment of the use of alternative moral development scales in studies of business ethics. *Journal of Business Ethics*, 67(1), 63–74.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12(1), 18–23.

- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Nucci, L. P., & Narvaez, D. (2008). Social interdependence, moral character and moral education. *Handbook of moral and character education*, 204–229.
- Jordan, J. (2007a). Taking the First Step Toward a Moral Action: A Review of Moral Sensitivity Measurement Across Domains. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(3), 323–359.  
<http://doi.org/10.3200/GNTP.168.3.323-360>
- Jordan, J. (2007b). Taking the first step toward a moral action: a review of moral sensitivity measurement across domains. *The Journal of genetic psychology*, 168(3), 323–359.
- Juvonen, J., & Galván, A. (2008). Peer influence in involuntary social groups: lessons from research on bullying. In M. J. Prinstein & K. A. Dodge (Hrsg.), *Understanding Peer Influence in Children and Adolescents* (S. 225–44). New York: Guilford.
- Juvonen, J., & Graham, S. (2014a). Bullying in Schools: The Power of Bullies and the Plight of Victims. *Annual Review of Psychology*, 65(1), 159–185. <http://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115030>
- Juvonen, J., & Graham, S. (2014b). Bullying in Schools: The Power of Bullies and the Plight of Victims. *Annual Review of Psychology*, 65(1), null. <http://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115030>
- Kay, S. R. (1982). Kohlberg's theory of moral development: Critical analysis of validation studies with the defining issues test. *International Journal of Psychology*, 17(1-4), 27–42.
- Keller, M. (1982). Die soziale Konstitution sozialen Verstehens: universelle und differentielle Aspekte. W. Edelstein/M. Keller (Hrsgg.) *Perspektivität und Interpretation*. Frankfurt/M., 266–285.
- Keller, M. (2005). Moralentwicklung und moralische Sozialisation (pp. 149–172). *Pädagogik und Ethik*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, M. (2007). Moralentwicklung und moralische Sozialisation. In *Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen*. Wiesbaden: VS.

- Keller, M., Louren\cco, O., Malti, T., & Saalbach, H. (2003). The multifaceted phenomenon of 'happy victimizers': a cross-cultural comparison of moral emotions. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(1), 1–18.
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R., Astor, R. A., & Zeira, A. (2004). The contributions of community, family, and school variables to student victimization. *American journal of community psychology*, 34(3-4), 187–204.
- Killen, M., Lee-Kim, J., McGlothlin, H., Stangor, C., & Helwig, C. C. (2002). How children and adolescents evaluate gender and racial exclusion. *Monographs of the society for research in child development*, i–129.
- Kim, Y. S., Boyce, W. T., Koh, Y.-J., & Leventhal, B. L. (2009). Time trends, trajectories, and demographic predictors of bullying: a prospective study in Korean adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 45(4), 360–367.
- Kish-Gephart, J., Detert, J., Treviño, L. K., Baker, V., & Martin, S. (2014). Situational moral disengagement: Can the effects of self-interest be mitigated? *Journal of Business Ethics*, 125(2), 267–285.
- Klein, J., & Cornell, D. (2010). Is the link between large high schools and student victimization an illusion? *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 933.
- Kohlberg, L. (1958a). *The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16*. University of Chicago.
- Kohlberg, L. (1958b). *The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16* (Unpublished doctoral dissertation). University of Chicago.
- Kohlberg, L. (1968). Moralische entwicklung. 1995) Lawrence Kohlberg Die Psychologie der Moralentwicklung.(S. 7–80) Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kohlberg, L. (1971). Stages of moral development. *Moral education*, 23–92.

- Kohlberg, L. (1974). Moral Development. In *Gamson, Modigliani: Conceptions of Social Life* (S. 131 – 148). Boston.
- Kohlberg, L. (1984a). *Essays on moral development. Vol. 2, The psychology of moral development: the nature and validity of moral stages*. Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1984b). *Essays on Moral Development. Vol. II: The Psychology of Moral Development*. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L., & Candee, D. (1983). The Relationship of Moral Judgment to Moral Action. In L. Kohlberg (Hrsg.), *The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages* (S. 498–581). San Francisco: Harper & Row Publishers 1984.
- Kohlberg, L., & Candee, D. (1984). The relationship of moral judgment to moral action. *Morality, moral behavior, and moral development*, 52, 73.
- Kohm, A. (2015). Childhood bullying and social dilemmas. *Aggressive behavior*, 41(2), 97–108.
- Kollerová, L., Janošová, P., & Říčan, P. (2015a). Moral motivation in defending classmates victimized by bullying. *European Journal of Developmental Psychology*, 12(3), 297–309.  
<http://doi.org/10.1080/17405629.2015.1006125>
- Kollerová, L., Janošová, P., & Říčan, P. (2015b). Moral motivation in defending classmates victimized by bullying. *European Journal of Developmental Psychology*, 12(3), 297–309.
- Krappmann, L. (1994). Sozialisation und Entwicklung in der Sozialwelt gleichaltriger Kinder. *Enzyklopädie der Psychologie---Pädagogische Psychologie, Bd. 1*.
- Krebs, D. L., & Denton, K. (2005). Toward a more pragmatic approach to morality: a critical evaluation of Kohlberg's model. *Psychological review*, 112(3), 629.
- Krettenauer, T., Colasante, T., Buchmann, M., & Malti, T. (2014). The development of moral emotions and decision-making from

adolescence to early adulthood: A 6-year longitudinal study. *Journal of youth and adolescence*, 43(4), 583–596.

Krivel-Zacks, G. (1995). *Effects of an intervention for facilitating social reasoning and prosocial behavior in pre-adolescents*. University of British Columbia.

Krueger, R. F., Hicks, B. M., & McGue, M. (2001). Altruism and antisocial behavior: Independent tendencies, unique personality correlates, distinct etiologies. *Psychological Science*, 12(5), 397–402.

Kvaran, T., Nichols, S., & Sanfey, A. (2013). The effect of analytic and experiential modes of thought on moral judgment. *Progress in brain research*, 202, 187.

Ladd, G. W., & Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child development*, 1344–1367.

Lagerspetz, K. M., Björkqvist, K., Berts, M., & King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23(1), 45–52.

Lagerspetz, K. M., Björkqvist, K., & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11-to 12-year-old children. *Aggressive behavior*, 14(6), 403–414.

Larin, H. M., Geddes, E. L., & Eva, K. W. (2009). Measuring moral judgement in physical therapy students from different cultures: a dilemma. *Learning in Health and Social Care*, 8(2), 103–113.

Lee, C.-H. (2010). An ecological systems approach to bullying behaviors among middle school students in the United States. *Journal of interpersonal violence*.

Lerkiatbundit, S., Utaipan, P., Laohawiriyanon, C., & Teo, A. (2006). Randomized controlled study of the impact of the Konstanstanz method of dilemma discussion on moral judgment. *Journal of Allied Health*, 35(2), 101 – 108.

- Letsch, H. (2014). *Coercive and prosocial strategies of defenders in school bullying*. Unpublished manuscript, Department of Psychology, University of Munich, München.
- Liebig, S., & Wegener, B. (1995). Primäre und sekundäre Ideologien. Ein Vergleich von Gerechtigkeitsvorstellungen in Deutschland und den USA. In *Soziale Ungleichheit und soziale Gerechtigkeit* (S. 265–293). Springer.
- Lind, G. (1978a). Der “Moralisches-Urteil-Test (MUT)”. Anleitung zur Anwendung und Weiterentwicklung des Tests. *Sozialisation und Moral*, 171–201.
- Lind, G. (1978b). *Wie misst man moralisches Urteil?: Probleme u. alternative Möglichkeiten d. Messung e. komplexen Konstrukts*. Beltz.
- Lind, G. (1982). Der” Moralisches-Urteil-Test ‘(mut) in der Kritik æ Eine Replik auf Schmieds Analyse.
- Lind, G. (1984). Theorie und Validität des Moralisches-Urteil-Tests. Zur Erfassung kognitiv-struktureller Effekte der Sozialisation. *Student und studium im interkulturellen vergleich*, 166–187.
- Lind, G. (1992a). Rekonstruktion des Kohlberg-Ansatzes: Das Zwei-Aspekte-Modell der Moralentwicklung. F. Oser & W. Althof, Hrg., *Moralische Selbstbestimmung*, S. 204–208.
- Lind, G. (1992b). Rekonstruktion des Kohlberg-Ansatzes: Das Zwei-Aspekte-Modell der Moralentwicklung. *Moralische Selbstbestimmung: Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*, 204–208.
- Lind, G. (1993). *Moral und Bildung: zur Kritik von Kohlbergs Theorie der moralisch-kognitiven Entwicklung*. Asanger.
- Lind, G. (1995). Cultural fairness and the measurement of morality. *Universität Konstanz, Association of Moral Education (AME), New York*.
- Lind, G. (1998a). *An introduction to the Moral Judgment Test (MJT)*.
- Lind, G. (1998b). *Moral und Bildung. Eine Kritik von Kohlbergs Theorie der moralisch-kognitiven Entwicklung*, 2.

- Lind, G. (2002a). Ist moral lehrbar. *Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung*, 2.
- Lind, G. (2002b). Ist moral lehrbar. *Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung*, 2.
- Lind, G. (2003). *Moral ist lehrbar: Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung*. München: Oldenbourg.
- Lind, G. (2005). The cross-cultural validity of the Moral Judgment test (MJT). Confirmation of 17 Cross-Cultural Adaptations. In MOSAIC. Konstanz. Abgerufen von [http://www.uni-konstanz.de/FuF/SozWiss/fg-psy/ag-moral/pdf/Lind-2005\\_Cross-cultural-validity-of-the-MJT.pdf](http://www.uni-konstanz.de/FuF/SozWiss/fg-psy/ag-moral/pdf/Lind-2005_Cross-cultural-validity-of-the-MJT.pdf)
- Lind, G. (2008). The meaning and measurement of moral judgment competence. A dual-aspect model. In D. Fasko & W. Willis (Hrsg.), *Contemporary philosophical and psychological perspectives on moral development and education* (S. 185–220). Creskill: Hampton Press.
- Lind, G. (2013, November 1). Scoring and Interpreting the Moral Judgment Test (MJT) - An introduction. Abgerufen 28. Juli 2014, von <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/mut/mjt-intro.htm>
- Lind, G. (2014a). Konstanz Method of Dilemma-Discussion. Abgerufen 20. November 2014, von <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/moral/dildisk-e.htm>
- Lind, G. (2014b). Moralische Kompetenz und Globale Demokratie. In Robbeck & Tiedemann (Hg.): *Philosophie und Verständigung in der pluralistischen Gesellschaft. Jahrbuch für Didaktik der Philosophie und Ethik*.
- Lind, G. (2014c, Januar 22). MJT / MUT Validation and Certification. Abgerufen 29. Juli 2014, von <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/mut/mjt-certification.htm>
- Lind, G., & Link, L. (1988). *Zur Erfassung der moralischen Atmosphäre in der Schule-Theoretischen Grundlegung und erste Ergebnisse*<sup>1</sup>. Abgerufen von [http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-Link-1988\\_MAF-Theorie.pdf](http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-Link-1988_MAF-Theorie.pdf)

- Loeber, R., & Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual review of psychology*, 48(1), 371–410.
- Luthar, S. S., & McMahon, T. J. (1996). Peer reputation among inner-city adolescents: Structure and correlates. *Journal of Research on Adolescence*.
- Malti, T., Gasser, L., & Buchmann, M. (2009). Aggressive and prosocial children's emotion attributions and moral reasoning. *Aggressive Behavior*, 35(1), 90–102.
- Malti, T., Gasser, L., & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2010). Children's interpretive understanding, moral judgments, and emotion attributions: Relations to social behaviour. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(2), 275–292.
- Malti, T., & Perren, S. (2008). *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen: Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten*. W. Kohlhammer Verlag.
- Manuck, S. B., Bleil, M. E., Petersen, K. L., Flory, J. D., John Mann, J., Ferrell, R. E., & Muldoon, M. F. (2005). The socio-economic status of communities predicts variation in brain serotonergic responsivity. *Psychological medicine*, 35(04), 519–528.
- Marie-Louise Obermann. (2011). Moral Disengagement in Self-Reported and Peer-Nominated School Bullying. *Aggressive Behavior*, 37, 133 – 144.
- Ma, X. (2002). Bullying in middle school: Individual and school characteristics of victims and offenders. *School effectiveness and school improvement*, 13(1), 63–89.
- McDougall, P., & Vaillancourt, T. (2015). Long-term adult outcomes of peer victimization in childhood and adolescence: Pathways to adjustment and maladjustment. *American Psychologist*, 70(4), 300–310. <http://doi.org/10.1037/a0039174>
- McNeilly-Choque, M. K., Hart, C. H., Robinson, C. C., Nelson, L. J., & Olsen, S. F. (1996). Overt and relational aggression on the



playground: Correspondence among different informants. *Journal of research in childhood education*, 11(1), 47–67.

Menesini, E., Eslea, M., Smith, P. K., Genta, M. L., Giannetti, E., Fonzi, A., & Costabile, A. (1997). Cross-national comparison of children's attitudes towards bully/victim problems in school. *Aggressive Behavior*, 23(4), 245–257.

[http://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1997\)23:4<245::AID-AB3>3.0.CO;2-J](http://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1997)23:4<245::AID-AB3>3.0.CO;2-J)

Menesini, E., & Gini, G. (2000). Il bullismo come processo di gruppo. Adattamento e validazione del Questionario Ruoli dei Partecipanti alla popolazione italiana. *Età evolutiva*, 18–32.

Menesini, E., Palladino, B. E., & Nocentini, A. (2015). Emotions of Moral Disengagement, Class Norms, and Bullying in Adolescence: A Multilevel Approach. *Merrill-Palmer Quarterly*, 61(1), 124–143.

Menesini, E., Sanchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Constabile, A., & Lo Feudo, G. (2003). Moral Emotions and Bullying: A Cross-National Comparison of Differences Between Bullies, Victims and Outsiders. *Aggressive Behavior*, 29, 515 – 530.

Menesini, E., Sanchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A., & Lo Feudo, G. (2003). Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior*, 29(6), 515–530.

<http://doi.org/10.1002/ab.10060>

Minnameier, G. (2010). The problem of moral motivation and the happy victimizer phenomenon: Killing two birds with one stone. *New directions for child and adolescent development*, 2010(129), 55–75.

Mischel, W., & Mischel, H. N. (1976). A cognitive social-learning approach to morality and self-regulation. *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues*, 84–107.

Münch, R. (2000). Politische Kultur, Demokratie und politische Regulierung: Deutschland und USA im Vergleich. In *Die Vermessung kultureller Unterschiede* (S. 15–31). Springer.

- Murphy, J. M., & Gilligan, C. (1980). Moral development in late adolescence and adulthood: A critique and reconstruction of Kohlberg's theory. *Human development*, 23(2), 77–104.
- Myry, L., & Helkama, K. (2001). University students' value priorities and emotional empathy. *Educational Psychology*, 21(1), 25–40.
- Myry, L., & Helkama, K. (2002). The role of value priorities and professional ethics training in moral sensitivity. *Journal of moral education*, 31(1), 35–50.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Jama*, 285(16), 2094–2100.
- Narvaez, D., & Rest, J. (1995a). The four components of acting morally. In W. Kurtines & J. Gewirtz (Hrsg.), *Moral behavior and moral development: An introduction* (S. 385–400). New York: McGraw-Hill.
- Narvaez, D., & Rest, J. (1995b). The four components of acting morally. *Moral behavior and moral development: An introduction*, 385–400.
- Nucci, L. P. (1982). Conceptual Development in the Moral and Conventional Domains: Implications for Values Education. *Review of Educational Research*, 52(1), 93–122.  
<http://doi.org/10.3102/00346543052001093>
- Nucci, L. P. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge University Press.
- Nucci, L. P., Krettenauer, T., & Narvaez, D. (2008). *Handbook of moral and character education*. Routledge.
- Nunner-Winkler, G. (1999). Moralische Integration. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 39, 293–319.
- Nunner-Winkler, G., & Sodian, B. (1988). Children's understanding of moral emotions. *Child development*, 1323–1338.

Obermann, M.-L. (2011). Moral disengagement in self-reported and peer-nominated school bullying. *Aggressive Behavior*, 37(2), 133–144. <http://doi.org/10.1002/ab.20378>

Obermann, M.-L. (2013). Temporal aspects of moral disengagement in school bullying: crystallization or escalation? *Journal of school violence*, 12(2), 193–210.

Olthof, T., Goossens, F. A., Vermande, M. M., Aleva, E. A., & van der Meulen, M. (2011a). Bullying as strategic behavior: Relations with desired and acquired dominance in the peer group. *Journal of School Psychology*, 49(3), 339–359.

Olthof, T., Goossens, F. A., Vermande, M. M., Aleva, E. A., & van der Meulen, M. (2011b). Bullying as strategic behavior: Relations with desired and acquired dominance in the peer group. *Journal of School Psychology*, 49(3), 339–359. <http://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.03.003>

Olweus, D. (1996). Gewalt in der Schule. *Was Lehrer und Eltern wissen sollten–und tun können*, 2.

Olweus, D. (1999). *Sweden. In the nature of school bullying: A cross-national perspective*. London, Routledge.

Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*, 3–20.

Paciello, M., Fida, R., Cerniglia, L., Tramontano, C., & Cole, E. (2013). High cost helping scenario: The role of empathy, prosocial reasoning and moral disengagement on helping behavior. *Personality and Individual Differences*, 55(1), 3–7.

Paciello, M., Fida, R., Tramontano, C., Lupinet, C., & Caprara, G. V. (2008). Stability and change of moral disengagement and its impact on aggression and violence in late adolescence. *Child Development*, 79(5), 1288–1309. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01189.x>

Padilla-Walker, L. M., & Fraser, A. M. (2014). How much is it going to cost me? Bidirectional relations between adolescents'

moral personality and prosocial behavior. *Journal of adolescence*, 37(7), 993–1001.

Passini, S., & Villano, P. (2013). Judging Moral Issues in a Multicultural Society. *Swiss Journal of Psychology*, 72(4), 235–239.

Payne, A. A., Gottfredson, D. C., & Gottfredson, G. D. (2003). SCHOOLS AS COMMUNITIES: THE RELATIONSHIPS AMONG COMMUNAL SCHOOL ORGANIZATION, STUDENT BONDING, AND SCHOOL DISORDER\*. *Criminology*, 41(3), 749–778.

Pedersen, L. J. T. (2009). See no evil: moral sensitivity in the formulation of business problems. *Business Ethics: A European Review*, 18(4), 335–348.

Penner, L. A., Dovidio, J. F., Piliavin, J. A., & Schroeder, D. A. (2005). Prosocial behavior: Multilevel perspectives. *Annu. Rev. Psychol.*, 56, 365–392.

Pérez-Delgado, E., & Oliver, J. C. (1995). The influence of age and formal education on moral reasoning in a sample from Spain. *Journal of moral education*, 24(1), 65–72.

Perren, S., & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2012). Cyberbullying and traditional bullying in adolescence: Differential roles of moral disengagement, moral emotions, and moral values. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 195–209.

Perren, S., Gutzwiller-Helfenfinger, E., Malti, T., & Hymel, S. (2012). Moral reasoning and emotion attributions of adolescent bullies, victims, and bully-victims. *British Journal of Developmental Psychology*, 30, 511–513.

Perren, S., & Sticca, F. (2011). Bullying and morality: Are there differences between traditional bullies and cyberbullies. In *Poster presented at the SRCD Biennial Meeting, Montre al.*

Perry, D. G., Perry, L. C., & Boldizar, J. P. (1990). Learning Aggression. In *Handbook of Developmental Psychopathology* (S. 135–146). New York: Plenum.

- Petermann, F., & Wiedebusch, S. (2008). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Hogrefe Göttingen.
- Pfetsch, B. (2000). Journalistische Professionalität versus persönliches Vertrauen: Normen der Interaktion in der politischen Kommunikation in den USA und Deutschland. In *Die Vermessung kultureller Unterschiede* (S. 141–163). Springer.
- Piaget, J. (1983). *Das moralische Urteil beim Kinde (Le jugement moral chez l'enfant), 1929, deutsch 1973; (2. Aufl.)*.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.
- Pichl, I. (2012). *Moral und Emotionen: zum Zusammenhang zwischen der moralischen Urteilskompetenz und den Strategien der Emotionsregulation; eine quantitative Untersuchung von Kindern und Jugendlichen der Sekundarstufe I in NRW*. Zugl.: Münster, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Diss., 2012.
- Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2010). What does it take to stand up for the victim of bullying?: The interplay between personal and social factors. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(2), 143–163.
- Pozzoli, T., Gini, G., & Vieno, A. (2012a). Individual and Class Moral Disengagement in Bullying Among Elementary School Children. *Aggressive Behavior*, 38, 378–388.  
<http://doi.org/10.1002/ab.21442>
- Pozzoli, T., Gini, G., & Vieno, A. (2012b). The role of individual correlates and class norms in defending and passive bystanding behavior in bullying: A multilevel analysis. *Child Development*, 83(6), 1917–1931. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01831.x>
- Price, D., Green, D., Spears, B., Scrimgeour, M., Barnes, A., Geer, R., & Johnson, B. (2014). A Qualitative Exploration of Cyber-Bystanders and Moral Engagement. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 24(01), 1–17.
- Pronk, J., Goossens, F. A., Olthof, T., De Mey, L., & Willemsen, A. M. (2013). Children's intervention strategies in situations of victimization by bullying: Social cognitions of outsiders versus

defenders. *Journal of School Psychology*, 51(6), 669–682.

<http://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.09.002>

Pronk, J., Olthof, T., & Goossens, F. A. (2014). Differential Personality Correlates of Early Adolescents' Bullying-Related Outsider and Defender Behavior. *The Journal of Early Adolescence*.

<http://doi.org/10.1177/0272431614549628>

Raaijmakers, Q. A., Engels, R. C., & Van Hoof, A. (2005). Delinquency and moral reasoning in adolescence and young adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 29(3), 247–258.

Rai, T. S., & Fiske, A. P. (2011). Moral psychology is relationship regulation: Moral motives for unity, hierarchy, equality, and proportionality. *Psychological Review*, 118(1), 57–75.

<http://doi.org/10.1037/a0021867>

Ramsden, S., Richardson, F. M., Josse, G., Thomas, M. S. C., Ellis, C., Shakeshaft, C., ... Price, C. J. (2011). Verbal and non-verbal intelligence changes in the teenage brain. *Nature*, 479(7371), 113–116. <http://doi.org/10.1038/nature10514>

Reniers, R. L., Corcoran, R., Völlm, B. A., Mashru, A., Howard, R., & Liddle, P. F. (2012). Moral decision-making, ToM, empathy and the default mode network. *Biological psychology*, 90(3), 202–210.

Rest, J., Narvaez, D., Bebeau, M., & Thoma, S. (1999). A neo-Kohlbergian approach: The DIT and schema theory. *Educational Psychology Review*, 11(4), 291–324.

Rest, J. R. (1979). *Development in judging moral issues*. U of Minnesota Press.

Rest, J. R. (1983). Morality. *Handbook of child psychology*, 3, 556–629.

Rest, J. R. (1984a). Research on moral development: Implications for training counseling psychologists. *The Counseling Psychologist*.

Rest, J. R. (1984b). The major components of morality. In *Kurtines, W. M., & Gewirtz, J. L.: Morality, moral behavior, and moral development* (S. 24–38). John Wiley & Sons.

- Rest, J. R., & Barnett, R. (1986). *Moral development: Advances in research and theory*. Praeger New York.
- Rest, J. R., Bebeau, M. J., & Thoma, S. J. (1999a). *Postconventional moral thinking: A neo-Kohlbergian approach*. Psychology Press.
- Rest, J. R., Bebeau, M. J., & Thoma, S. J. (1999b). *Postconventional moral thinking: A neo-Kohlbergian approach*. Psychology Press.
- Rest, J. R., Narvaez, D., Thoma, S. J., & Bebeau, M. J. (1999). DIT2: Devising and testing a revised instrument of moral judgment. *Journal of Educational Psychology*, 91(4), 644–659.  
<http://doi.org/10.1037/0022-0663.91.4.644>
- Rest, J., Thoma, S., & Edwards, L. (1997a). Designing and validating a measure of moral judgment: Stage preference and stage consistency approaches. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 5.
- Rest, J., Thoma, S., & Edwards, L. (1997b). Designing and validating a measure of moral judgment: Stage preference and stage consistency approaches. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 5.
- Rest, J., Thoma, S. J., Narvaez, D., & Bebeau, M. J. (1997). Alchemy and beyond: Indexing the Defining Issues Test. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 498.
- Richards, P. S., & Davison, M. L. (1992). Religious bias in moral development research: A psychometric investigation. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 467–485.
- Rose, A. J., & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological bulletin*, 132(1), 98.
- Rutten, E. A., Schuengel, C., Dirks, E., Stams, G. J. J., Biesta, G. J., & Hoeksma, J. B. (2011). Predictors of antisocial and prosocial behavior in an adolescent sports context. *Social Development*, 20(2), 294–315.

Saarento, S., Garandeau, C. F., & Salmivalli, C. (2014). Classroom- and School-Level Contributions to Bullying and Victimization: A Review. *Journal of Community & Applied Social Psychology*.

Saarento, S., Garandeau, C. F., & Salmivalli, C. (2015). Classroom- and School-Level Contributions to Bullying and Victimization: A Review. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 25(3), 204–218.

Saarento, S., Kärnä, A., Hodges, E. V., & Salmivalli, C. (2013). Student-, classroom-, and school-level risk factors for victimization. *Journal of school psychology*, 51(3), 421–434.

Sachdeva, S., Singh, P., & Medin, D. (2011). Culture and the quest for universal principles in moral reasoning. *International Journal of Psychology*, 46(3), 161–176.

Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120.  
<http://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996a). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1–15. [http://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](http://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T)

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996b). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1–15. [http://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](http://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T)

Salmivalli, C., Lappalainen, M., & Lagerspetz, K. M. J. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A two-year follow-up. *Aggressive Behavior*, 24(3), 205–218.  
[http://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1998\)24:3<205::AID-AB5>3.0.CO;2-J](http://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1998)24:3<205::AID-AB5>3.0.CO;2-J)

Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the fre-



quency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(5), 668–676.

Schäfer, M. (2007). Mobbing unter Schülern. *Enzyklopädie der angewandten Entwicklungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.

Schäfer, M., & Korn, S. (2001). Bullying-eine Definition. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 48(3), 236–237.

Schäfer, M., & Korn, S. (2004a). Bullying als Gruppenphänomen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36(1), 19–29.

Schäfer, M., & Korn, S. (2004b). Bullying als Gruppenphänomen [Bullying as Group Phenomenon]. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie*, 36(1), 19–29.

Schäfer, M., Korn, S., Brodbeck, F. C., Wolke, D., & Schulz, H. (2005). Bullying roles in changing contexts: The stability of victim and bully roles from primary to secondary school. *International Journal of Behavioral Development*, 29(4), 323–335.  
<http://doi.org/10.1177/01650250544000107>

Schäfer, M., Korn, S., Smith, P. K., Hunter, S. C., Mora-Merchán, J. A., Singer, M. M., & Meulen, K. (2004). Lonely in the crowd: Recollections of bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22(3), 379–394. <http://doi.org/10.1348/0261510041552756>

Schäfer, M., von Grundherr, M., & Sellmaier, S. (2014). Mobbing. In J. Sautermeister (Hrsg.), *Moralisches Können: Transdisziplinäre Perspektiven und ethische Herausforderungen der Moralpsychologie*. Kohlhammer.

Schmitt, M. (2006). Zur Erfassung des moralischen Urteils: Zwei standardisierte objektive Verfahren im Vergleich.

Scholte, R., Sentse, M., & Granic, I. (2010). Do actions speak louder than words? Classroom attitudes and behavior in relation to bullying in early adolescence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39(6), 789–799.

- Schuster, B. (2001). Rejection and victimization by peers: Social perception and social behavior mechanisms. In J. Juvonen & S. Graham (Hrsg.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (S. 290–309). New York: Guilford.
- Sentse, M., Veenstra, R., Kiuru, N., & Salmivalli, C. (2015). A longitudinal multilevel study of individual characteristics and classroom norms in explaining bullying behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(5), 943–955. <http://doi.org/10.1007/s10802-014-9949-7>
- Shimizu, A. de M. (2004). Defining Issues Test-2: reliability of the Brazilian version and considerations concerning its use in studies on morality. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(1), 5–14. <http://doi.org/10.1590/S0102-79722004000100003>
- Singh, G. K., & Ghandour, R. M. (2012). Impact of neighborhood social conditions and household socioeconomic status on behavioral problems among US children. *Maternal and Child Health Journal*, 16(1), 158–169.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of educational research*, 75(3), 417–453.
- Smetana, J. G. (2006). Social-cognitive domain theory: Consistencies and variations in children's moral and social judgments. *Handbook of moral development*, 119–153.
- Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. ERIC.
- Solberg, M. E. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive behavior*, 29(3), 239–268.
- Sommer, M., Meinhardt, J., Rothmayr, C., Döhnell, K., Hajak, G., Rupprecht, R., & Sodian, B. (2014). Me or you? Neural correlates of moral reasoning in everyday conflict situations in adolescents and adults. *Social neuroscience*, 9(5), 452–470.
- Spaemann, R. (2009). *Moralische Grundbegriffe* (Bd. 256). CH Beck.

Stams, G. J., Brugman, D., Deković, M., Rosmalen, L., Laan, P., & Gibbs, J. C. (2006). The Moral Judgment of Juvenile Delinquents: A Meta-Analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(5), 692–708. <http://doi.org/10.1007/s10802-006-9056-5>

Stewart, E. A. (2003). School social bonds, school climate, and school misbehavior: A multilevel analysis. *Justice Quarterly*, 20(3), 575–604.

Sticca, F., & Perren, S. (2015). The Chicken and the Egg: Longitudinal Associations Between Moral Deficiencies and Bullying: A Parallel Process Latent Growth Model. *Merrill-Palmer Quarterly*, 61(1), 85–100.

Stoiber, M., & Schäfer, M. (2013). „Gewalt ist keine Lösung, aber eine coole Alternative?“ - Was Täter bei Bullying so erfolgreich macht [„Violence is not a solution, but a cool alternative?“ - What makes bullies successful]. *Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 62, 197–213.

Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Bullying and “Theory of Mind”: A Critique of the ‘Social Skills Deficit’ View of Anti-Social Behaviour. *Social Development*, 8(1), 117–127. <http://doi.org/10.1111/1467-9507.00083>

Swearer, S. M., & Doll, B. (2001). Bullying in schools: An ecological framework. *Journal of Emotional Abuse*, 2(2-3), 7–23.

Sylwester, K., Lyons, M., Buchanan, C., Nettle, D., & Roberts, G. (2012). The role of theory of mind in assessing cooperative intentions. *Personality and Individual Differences*, 52(2), 113–117.

Tani, F., Greenman, P. S., Schneider, B. H., & Fregoso, M. (2003). Bullying and the Big Five A Study of Childhood Personality and Participant Roles in Bullying Incidents. *School Psychology International*, 24(2), 131–146.

Terasahjo, T., & Salmivalli, C. (2003). “She is not actually bullied.” The discourse of harassment in student groups. *Aggressive Behavior*, 29(2), 134–154.

- Thoma, S. (1994). Moral judgments and moral action. *Moral development in the professions: Psychology and applied ethics*, 199–211.
- Thoma, S. J. (2006). Research on the defining issues test. In *Handbook of moral development* (S. 67–91).
- Thoma, S. J., Rest, J. R., & Barnett, R. (1986). Moral judgment, behavior, decision making, and attitudes. *JR Rest (1986), Moral development: Advances in research and theory (133-175)*. New York: Praeger.
- Thoma, S. J., Rest, J. R., & Davison, M. L. (1991). Describing and testing a moderator of the moral judgment and action relationship. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(4), 659.
- Thornberg, R., & Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence*, 36(3), 475–483.  
<http://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.02.003>
- Thornberg, R., Thornberg, U. B., Alamaa, R., & Daud, N. (2014). Children's conceptions of bullying and repeated conventional transgressions: moral, conventional, structuring and personal-choice reasoning. *Educational Psychology*, 0(0), 1–17.  
<http://doi.org/10.1080/01443410.2014.915929>
- Turiel, E. (1983). *The Development of Social Knowledge: Morality and Convention*. Cambridge University Press.
- Turiel, E. (2013). Epistemology, Development, and Social Opposition. *Handbook of Moral Development*, 3.
- Underwood, B., & Moore, B. (1982). Perspective-taking and altruism. *Psychological Bulletin*, 91(1), 143.
- Van der Velden, F., Brugman, D., Boom, J., & Koops, W. (2010). Moral cognitive processes explaining antisocial behavior in young adolescents. *International journal of behavioral development*, 34(4), 292–301.
- van der Velden, F., Brugman, D., Boom, J., & Koops, W. (2010). Moral cognitive processes explaining antisocial behavior in young

adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 34(4), 292–301. <http://doi.org/10.1177/0165025409343705>

Vellante, M., Baron-Cohen, S., Melis, M., Marrone, M., Petretto, D. R., Masala, C., & Preti, A. (2013). The “Reading the Mind in the Eyes” test: systematic review of psychometric properties and a validation study in Italy. *Cognitive neuropsychiatry*, 18(4), 326–354.

Vetter, N., Leipold, K., Kliegel, M., Phillips, L., & Altgassen, M. (2013). Ongoing development of social cognition in adolescence. *Child Neuropsychology*, 19(6), 615 – 629.

Visconti, K. J., Ladd, G. W., & Kochenderfer-Ladd, B. (2015). The Role of Moral Disengagement in the Associations Between Children’s Social Goals and Aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 61(1), 101–123.

Volkman, T. (2010). Deutscher Wertemonitor 2010: Freiheit—die schwierige Botschaft.

Voracek, M., & Dressler, S. (2006). Lack of correlation between digit ratio (2D:4D) and Baron-Cohen’s “Reading the Mind in the Eyes” test, empathy, systemising, and autism-spectrum quotients in a general population sample. *Personality and Individual Differences*, 41), 1481 – 4191.

Walker, L. J. (2013). Exemplars’ Moral Behavior Is Self-Regarding: Exemplars’ Moral Behavior Is Self-Regarding. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2013(142), 27–40. <http://doi.org/10.1002/cad.20047>

Walker, L. J. (2014). Sex differences in moral reasoning. *Handbook of moral behavior and development*, 2, 333–364.

Wang, J., Iannotti, R. J., & Luk, J. W. (2012). Patterns of adolescent bullying behaviors: Physical, verbal, exclusion, rumor, and cyber. *Journal of School Psychology*, 50(4), 521–534.

Wellman, H. M., & Miller, J. G. (2008). Including deontic reasoning as fundamental to theory of mind. *Human Development*, 51(2), 105–135.

- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3–25.  
<http://doi.org/10.1080/0013188930350101>
- Wicki, W., & Bürgisser, T. (2008). Praxishandbuch Gesunde Schule. *Gesundheitsförderung verstehen, planen und umsetzen*. Bern ua: Haupt Verlag.
- Wilks, D. S. (1995). Statistical Methods in the Atmosphere. Vol. 59. *International Geophysics Series, Academic Press, San Diego*.
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L., & Karstadt, L. (2000). The association between direct and relational bullying and behaviour problems among primary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(8), 989–1002.
- Wynn, K., & Bloom, P. (2013). Moral Sentiments. *Handbook of Moral Development*, 435.
- Yildirim, E. A., Kasar, M., Güdük, M., Ates, E., Kuçukparlak, I., & Ozalmete, E. O. (2011). Investigation of the reliability of the “reading the mind in the eyes test” in a turkish population. *Türk Psikiyatri Derg*, 22(3), 177–86.
- You, D., Maeda, Y., & Bebeau, M. J. (2011). Gender differences in moral sensitivity: a meta-analysis. *Ethics & Behavior*, 21(4), 263–282.
- Zaykowski, H., & Gunter, W. (2012). Youth Victimization School Climate or Deviant Lifestyles? *Journal of interpersonal violence*, 27(3), 431–452.
- Zimbardo, P. G. (1992). *Psychologie. 5. Ausgabe*. Berlin: Springer.
- Zimmer-Gembeck, M. J., Geiger, T. C., & Crick, N. R. (2005). Relational and physical aggression, prosocial behavior, and peer relations gender moderation and bidirectional associations. *The Journal of Early Adolescence*, 25(4), 421–452.

## Anhang

Aussage	Ich stimme gar nicht zu.	Ich stimme eher nicht zu.	Ich bin mir nicht sicher.	Ich stimme eher zu.	Ich stimme vollig zu.
1. Es ist okay zuzuschlagen, um die eigenen Freunde zu verteidigen.					
2. Jemanden runzuschubsen ist meistens nur Spaß.					
3. Für Ärger, den man als Gruppe verursacht, sollte man als einzelner nicht verantwortlich gemacht werden.					
4. Wenn Jugendliche unter schwierigen Umständen aufwachsen, kann man es ihnen nicht vorwerfen, wenn sie sich aggressiv verhalten.					
5. Keiner findet es schlimm, geärgert zu werden: Es zeigt doch, dass sich die anderen für einen interessieren.					
6. Es ist okay, jemanden zu schikanieren, der sich wie ein „Wurm“ benimmt.					
7. Wenn Leute auf ihre Sachen nicht aufpassen, sind sie selber <u>Schuld</u> , wenn sie geklaut werden.					
8. Es ist okay, einen Mitschüler zu beleidigen, immerhin schlägt man ihn nicht.					
9. Es ist ungerecht, jemandem die Schuld zu geben, der zu einem Schaden, den die ganze Gruppe angerichtet hat, nur einen kleinen Teil beigetragen hat.					
10. Das Fahrrad von jemandem zu benutzen ohne zu fragen, ist okay. Man leiht es ja nur aus.					

Deutsche  
Fassung der  
Moral Dis-  
engagement  
Scale

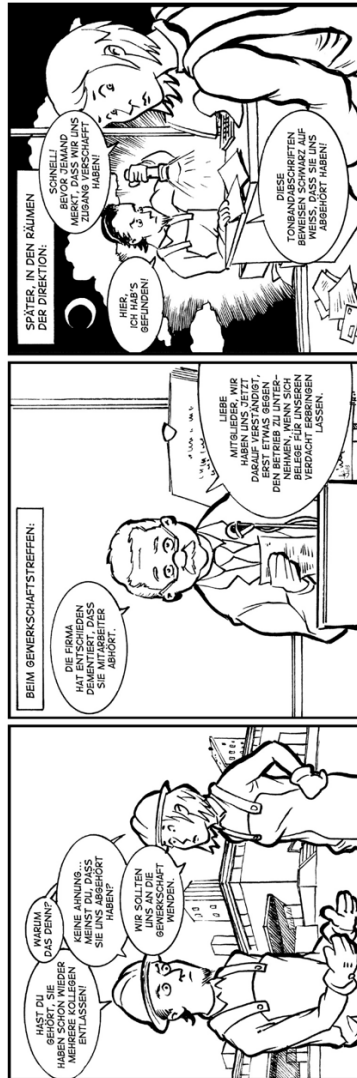
Aussage	Ich stimme gar nicht zu.	Ich stimme eher nicht zu.	Ich bin mir nicht sicher.	Ich stimme eher zu.	Ich stimme völlig zu.
11. Wenn alle Freunde Schimpfwörter benutzen, kann es einem nicht vorgeworfen werden, wenn man das auch tut.					
12. Wenn man jemanden ärgert, tut man ihm nicht wirklich weh.					
13. Jemand, der sich fies benimmt, verdient es nicht, wie ein Mensch behandelt zu werden.					
14. Es ist okay zu lügen, um die eigenen Freunde zu schützen.					
15. Verglichen mit Verbrechen, die manche Leute begehen, ist es nicht weiter schlimm, wenn man im Supermarkt ein paar Sachen mitgehen lässt.					
16. Wenn jemand von seinen Eltern zu sehr unter Druck gesetzt wird, trägt er für schlechtes Verhalten keine eigene Schuld.					
17. Wenn man daran denkt, dass andere Leute jemanden zusammenschlagen, ist es nicht schlimm, jemandem etwas kaputt zu machen.					
18. Es ist der Fehler des Lehrers, wenn Schüler sich in der Klasse aufführen und andere fertig machen.					
19. Wenn Kindern keine klaren Grenzen aufgezeigt werden, können sie nicht beschuldigt werden, wenn sie sich daneben benehmen.					
20. Es ist in Ordnung, sich zu prügeln, wenn die Ehre deiner Clique auf dem Spiel steht.					
21. Wenn eine Gruppe gemeinsam entschließt, etwas anzustellen, ist es ungerecht, hinterher einzelnen die Schuld zu geben.					
22. Beleidigungen untereinander tun keinem weh.					
23. Manche Leute müssen härter rangenommen werden als andere, weil sie es sonst gar nicht merken.					
24. Wer nervige Mitschüler ärgert, will Ihnen meistens nur einen Denkmittel verpassen.					



## Moralisches Urteil Test – Comic-Version

Bitte lies dir zunächst folgende Geschichte durch:

Arbeiter



Auf den folgenden zwei Seiten findest du Fragen zur obigen Geschichte. Bitte beantworte sie so genau wie möglich.

1. Hältst Du das Verhalten der Arbeiter eher für <i>richtig</i> oder <i>falsch</i> ?	Ich halte es für ...	Eher falsch			Eher richtig
		-2	-1	0	1 2

**Wie stehst Du zu folgenden Argumenten, die zugunsten der beiden Arbeiter vorgebracht wurden?**

**Man hat für die Arbeiter vorgebracht, . . .**

Ich lehne das völlig ab				Ich akzeptiere das völlig
-2	-1	0	1	2
-2	-1	0	1	2
-2	-1	0	1	2
-2	-1	0	1	2
-2	-1	0	1	2
-2	-1	0	1	2
-2	-1	0	1	2
-2	-1	0	1	2

2. dass sie der Firma keinen großen Schaden zugefügt haben.

3. dass wegen der Missachtung des Gesetzes durch die Firma dieses Mittel erlaubt war, um wieder Recht und Ordnung herzustellen.

4. dass die meisten Arbeiter ihre Tat billigen würden und viele sich darüber freuen.

5. dass das Vertrauen zwischen den Menschen und die Würde des Einzelnen mehr wiegen, als das Hausrecht der Firmenleitung.

6. dass sich die Firma zuerst ins Unrecht gesetzt hat, und die Arbeiter deshalb berechtigt waren, dort einzubrechen.

7. dass die Arbeiter keine rechtliche Möglichkeit sahen, den folgenreichen Vertrauensbruch der Firma aufzudecken, und deshalb das in ihren Augen kleinere Übel wählten.

**Für wie akzeptabel hältst Du folgende Argumente, die gegen das Verhalten der Arbeiter vorgebracht wurden?**

**Man hat gegen die Arbeiter vorgebracht, ...**

	Ich lehne das völlig ab				Ich akzeptiere das völlig
8. dass Recht und Ordnung im Zusammenleben der Menschen gefährdet wären, wenn jeder wie die beiden Arbeiter handeln würde.	-2	-1	0	1	2
9. dass es falsch ist, ein so grundlegendes Recht wie das Eigentumsrecht zu verletzen, solange es keine allgemeingültigen Maßstäbe dafür gibt, das Verhalten der Arbeiter von Selbstjustiz zu unterscheiden.	-2	-1	0	1	2
10. dass es unüberlegt ist, wegen anderer den Hinauswurf aus der Firma zu riskieren.	-2	-1	0	1	2
11. dass sie nicht hinreichend die rechtlichen Mittel ausgeschöpft und dadurch mit dem Einbruch voreilig eine erhebliche Rechtsverletzung begangen haben.	-2	-1	0	1	2
12. dass man nicht stiehlt und nicht einbricht, wenn man als ehrlicher und anständiger Mensch gelten will.	-2	-1	0	1	2
13. dass sie von der Entlassung gar nicht betroffen waren und deshalb für sie kein Grund bestand, die Abschriften zu stehlen.	-2	-1	0	1	2

Bitte lies dir nun folgende Geschichte durch:

Arzt



Auf den folgenden zwei Seiten findest du Fragen zur obigen Geschichte. Bitte beantworte sie so genau wie möglich.

	Eher falsch			Eher richtig
14. Hältst du das Verhalten des Arztes für eher <i>richtig</i> oder <i>falsch</i> ?	-2	-1	0	1
				2

**Wie stehst du zu folgenden Argumenten, die *zugunsten* des Arztes vorgebracht wurden?**

**Man sagt, der Arzt habe *richtig* gehandelt, ...**

	Ich lehne das völlig ab			Ich akzeptiere das völlig
15. weil der Arzt nach seinem Gewissen handeln musste. Der Zustand der Frau rechtfertigte eine Ausnahme von der moralischen Verpflichtung, Leben zu erhalten.	-2	-1	0	1
16. weil der Arzt der Einzige war, der den Willen der Frau erfüllen konnte; die Achtung vor dem Willen der Frau gebot ihm, so zu handeln, wie er es tat.	-2	-1	0	1
17. weil der Arzt nur getan hat, wozu die Frau ihn überredete. Er braucht sich deswegen um unangenehme Konsequenzen keine Sorgen zu machen.	-2	-1	0	1
18. weil die Frau ja ohnehin gestorben wäre, und es für den Arzt wenig Mühe bedeutet hat, ihr eine größere Dosis des Schmerzmittels zu verabreichen.	-2	-1	0	1
19. weil der Arzt eigentlich kein Gesetz verletzt hat, da die Frau nicht mehr hätte gerettet werden können, und er nur ihre Schmerzen verkürzen wollte.	-2	-1	0	1
20. weil vermutlich die meisten seiner Kollegen in einer ähnlichen Situation genauso gehandelt hätten wie dieser Arzt.	-2	-1	0	1
				2

Für wie akzeptabel hältst du folgende Argumente,  
die gegen das Verhalten des Arztes vorgebracht wurden?

Man sagt, der Arzt habe *falsch* gehandelt, ...

	Ich lehne das völlig ab				Ich akzeptiere das völlig
21. weil er damit gegen die Überzeugung seiner Kollegen verstoßen hat. Wenn diese sich dagegen aussprechen, dann sollte er als Arzt aktive Sterbehilfe nicht unterstützen.	-2	-1	0	1	2
22. weil man dem Arzt vertrauen muss, dass er sich voll für die Erhaltung des Lebens einsetzt, auch wenn man wegen der großen Schmerzen am liebsten sterben möchte.	-2	-1	0	1	2
23. weil der Schutz des Lebens für jedermann die höchste moralische Verpflichtung sein sollte. So lange wir keine klaren Kriterien haben, wie wir aktive Sterbehilfe von Mord unterscheiden können, darf das keiner tun.	-2	-1	0	1	2
24. weil der Arzt sich damit eine Menge Unannehmlichkeiten zuziehen kann. Andere sind dafür schon empfindlich bestraft worden.	-2	-1	0	1	2
25. weil er es hätte wesentlich leichter haben können, wenn er gewartet und nicht in das Sterben der Frau eingegriffen hätte.	-2	-1	0	1	2
26. weil der Arzt gegen das Gesetz verstoßen hat. Wenn man Zweifel bezüglich der Rechtmäßigkeit der aktiven Sterbehilfe hat, dann darf man solchen Bitten nicht nachgeben.	-2	-1	0	1	2

# Deutsche Fassung des Defining Issues Test

## Hunger – (Geschichte Nr. 1)

Das kleine Dorf in Nordindien hat früher schon Lebensmittelknappheiten erlebt, aber die Hungersnot in diesem Jahr ist schlimmer als je zuvor. Einige Familien versuchen sogar, sich zu ernähren, indem sie Suppe aus Baumrinde zubereiten. Mustaq Singhs Familie ist dem Verhungern nahe. Er hat gehört, dass ein reicher Mann in seinem Dorf Essensvorräte eingelagert hat, um diese später mit großem Gewinn zu verkaufen. Mustaq ist verzweifelt und denkt darüber nach, einige Lebensmittel aus der Lagerhalle des reichen Mannes zu stehlen. Die kleine Menge Lebensmittel, die er für seine Familie braucht, würde wahrscheinlich nicht einmal vermisst werden.

Was sollte Mustaq Singh tun? Befürwortest du es, wenn er das Essen nimmt? (Bitte eine Antwort ankreuzen)

☐ Er sollte das Essen nehmen ☐ Kann ich nicht entscheiden ☐ Er sollte das Essen *nicht* nehmen

**Bewerte, wie wichtig die folgenden 12 Überlegungen sind**

	sehr wichtig	wichtig	etwas wichtig	kaum wichtig	nicht wichtig
1. Ist Mustaq Singh so mutig, dass er es sogar riskiert, beim Stehlen erwischt zu werden?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Ist es für einen liebenden Vater nicht natürlich, dass ihm seine Familie so wichtig ist, dass er für sie stehlen würde?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Sollten die Gesetze der Gemeinschaft nicht aufrechterhalten werden?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Kennt Mustaq Singh ein gutes Rezept für Suppe aus Baumrinde?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Hat der reiche Mann ein gesetzmäßiges Recht, Lebensmittel zu lagern, während andere Leute verhungern?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Will Mustaq Singh für sich selbst oder für seine Familie stehlen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Welche Werte sind die Grundlage für gesellschaftliche Zusammenarbeit?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Ist der Inbegriff des Essens vereinbar mit der Strafbarkeit des Stehlens?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Verdient es der reiche Mann, beraubt zu werden, weil er so gierig ist?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Sind Eigentumsrechte nicht etwas, das es den Reichen ermöglicht, die Armen auszubeuten?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Würde Stehlen mehr Gesamtnutzen für jeden der Betroffenen mit sich bringen oder nicht?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Kommen die Gesetze hier dem Grundbedürfnis eines jeden Mitglieds der Gesellschaft in die Quere?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Bewerte, welche Überlegungen am wichtigsten sind (Zeilennummer)**

Wichtigste ☐     
 Zweitwichtigste ☐     
 Drittwichtigste ☐     
 Viertwichtigste ☐

**Reporter – (Geschichte Nr.2)**

Molly Dayton ist seit über zehn Jahren Nachrichtenreporterin für *Die Zeitung*. Zufällig hat sie erfahren, dass einer der Kandidaten für die Ministerpräsidentschaft in ihrem Bundesland, Grover Thompson, vor 20 Jahren wegen Ladendiebstahls verhaftet wurde. Bei ihrer Recherche hat sie herausgefunden, dass Thompson in einer früheren verworrenen Phase Dinge getan hat, die er später bereute und die heute für ihn untypisch wären. Sein Ladendiebstahl war ein Bagatelldelikt und das Kaufhaus ließ die Anschuldigungen fallen. Thompson hat sich seitdem wieder gefangen. Er hat sich zudem einen ausgezeichneten Ruf erworben, weil er wohl tätige Projekte leitet und dadurch vielen Menschen hilft. Die Reporterin Dayton betrachtet Thompson als den besten Kandidaten und sieht es als wahrscheinlich an, dass er nach einer erfolgreichen Ministerpräsidentschaft weitere wichtige öffentliche Ämter annehmen wird. Sie fragt sich, ob sie die Story über Thompsons frühere Fehlritte schreiben soll. Sie befürchtet, dass ihr Artikel in der bevorstehenden knappen und aufgeheizten Wahl Thompsons Chancen auf einen Wahlsieg zunichtemachen könnte.

Befürwortest du es, wenn die Geschichte veröffentlicht wird? (Bitte eine Antwort ankreuzen)

☐ Sie sollte veröffentlicht werden ☐ Kann ich nicht entscheiden ☐ Sie sollte nicht veröffentlicht werden

<i>Bewerte, wie wichtig die folgenden 12 Überlegungen sind</i>		sehr wichtig	wichtig	etwas wichtig	kaum wichtig	nicht wichtig
1.	Hat die Öffentlichkeit nicht das Recht, alle Fakten über alle Kandidaten für das Amt zu kennen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.	Würde eine Veröffentlichung der Story den Ruf der Reporterin Dayton als investigative Berichterstatlerin verbessern?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.	Wenn Dayton die Story nicht veröffentlicht, würde nicht ein anderer Reporter die Story dennoch publizieren und die Anerkennung für seine investigative Berichterstattung erhalten?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.	Da Wahlen ohnehin ein Witz sind, macht es da noch einen Unterschied, wofür sich Dayton entscheidet?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.	Hat Thompson nicht in den vergangenen 20 Jahren gezeigt, dass er ein besserer Mensch ist als in seinen früheren Tagen als Ladendieb?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.	Was wäre für die Gesellschaft am dienlichsten?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.	Wenn die Geschichte stimmt, wie kann es dann falsch sein, sie zu veröffentlichen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.	Wie könnte die Reporterin Dayton so grausam und herzlos sein, diese zerstörerische Geschichte über den Kandidaten Thompson zu veröffentlichen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.	Sind rechtliche Regeln zur richterlichen Haftprüfung anwendbar?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.	Wäre der Wahlprozess mit oder ohne eine Veröffentlichung der Geschichte fairer?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.	Sollte die Reporterin Dayton alle Kandidaten für das Amt gleich behandeln, indem sie alles, sei es gut oder schlecht, veröffentlicht, was sie über diese in Erfahrung bringt?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.	Ist es nicht die Pflicht eines Reporters, ungeachtet der Umstände alle Nachrichten zu veröffentlichen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*Bewerte, welche Überlegungen am wichtigsten sind (Zeilenummer)*

Wichtigste ☐ Zweitwichtigste ☐ Drittwichtigste ☐ Viertwichtigste ☐



**Schulschließung – (Geschichte Nr. 3)**

Herr Grant wurde als Bürgermeister der Gemeinde Großhausen gewählt, die durch die Zusammenlegung zweier kleinerer Gemeinden entstanden ist. Als Folge der Zusammenlegung gibt es in Großhausen zwei Realschulen, von denen eine aus Kostengründen geschlossen werden muss. In der Gemeinde ist ein erbitterter Streit darüber ausgebrochen, welche der beiden Schulen das sein soll. Im Wahlkampf um das Bürgermeisteramt hatte Herr Grant eine Reihe von offenen Versammlungen vorgeschlagen. Er hatte gehofft, die Gemeinde würde durch offenes Diskutieren die Notwendigkeit einer Schulschließung einsehen und letztlich die Entscheidung des Gemeinderates unterstützen. Die erste offene Versammlung war allerdings eine Katastrophe. Es gab mehrere leidenschaftliche Reden, in denen mit Gewalt gedroht wurde. Die Versammlung endete gerade noch ohne Handgreiflichkeiten. Später in der Woche erhielten Mitglieder des Gemeinderates Drohanrufe. Herr Grant fragt sich, ob er die nächste Versammlung absagen sollte.

Befürwortest du es, wenn die nächste offene Versammlung abgesagt wird? (Bitte eine Antwort ankreuzen)

☐ Sie sollte abgesagt werden    ☐ Kann ich nicht entscheiden    ☐ Sie sollte stattfinden

**Bewerte, wie wichtig die folgenden 12 Überlegungen sind**

	sehr wichtig	wichtig	etwas wichtig	kaum wichtig	nicht wichtig
1. Ist Herr Grant durch ein Gesetz verpflichtet, offene Versammlungen zu Beschlüssen des Gemeinderates einzuberufen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Würde Herr Grant sein Wahlversprechen gegenüber der Gemeinde brechen, wenn er die offenen Versammlungen absagt?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Wäre die Gemeinde wütend auf Herrn Grant, wenn er die offenen Versammlungen ganz einstellen würde?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Würde eine Änderung der Pläne eine wissenschaftliche Beurteilung verhindern?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Ist der Bürgermeister befugt, Entscheidungen in geschlossenen Versammlungen treffen zu lassen, wenn der Gemeinderat bedroht wird?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Würde die Gemeinde Herrn Grant für einen Feigling halten, wenn er die offenen Versammlungen einstellt?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Hat Herr Grant eine andere Maßnahme im Sinn, um zu gewährleisten, dass verschiedene Meinungen gehört werden?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Hat Herr Grant die Befugnis, Unruhestifter von den Versammlungen auszuschließen oder lange Reden von diesen zu unterbinden?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Untergraben einige Leute vorsätzlich die Arbeit des Gemeinderates indem sie Machtspiele spielen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Welche Auswirkung hätte die Beendigung der Diskussion auf die Fähigkeit der Gemeinde, mit zukünftigen Streitpunkten umzugehen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Wird der Ärger nur von einigen Hitzköpfen verursacht, während die Gemeinde im Allgemeinen unvoreingenommen und demokratisch ist?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Wie groß ist die Wahrscheinlichkeit, dass eine gute Entscheidung ohne eine offene Diskussion mit der Gemeinde getroffen wird?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Bewerte, welche Überlegungen am wichtigsten sind (Zeilenummer)**

Wichtigste ☐   
 Zweitwichtigste ☐   
 Drittwichtigste ☐   
 Viertwichtigste ☐

**Krebs – (Geschichte Nr.4)**

Frau Bennett ist 62 Jahre alt und hat Darmkrebs im Endstadium. Sie leidet unter furchtbaren Schmerzen und bittet den Arzt, ihr mehr Schmerzmittel zu geben. Der Arzt hat der Frau bereits das Maximum an gefahrloser Dosis zukommen lassen. Ihm widerstrebt es, die Dosis zu erhöhen, weil eine weitere Erhöhung der Dosis Frau Bennetts Sterben wahrscheinlich beschleunigen würde. In einem klaren Moment sagt Frau Bennett, dass sie dies wisse. Dennoch möchte sie ihr Leiden beenden, selbst wenn dies das Ende ihres Lebens bedeutet. Sollte der Arzt die Dosis erhöhen?

Befürwortest du es, wenn die Dosis erhöht wird? (Bitte eine Antwort ankreuzen)

- ☐ Der Arzt sollte die Dosis erhöhen, auch wenn sie deshalb schneller sterben könnte
 ☐ Kann ich nicht entscheiden
 ☐ Es sollte keine erhöhte Dosis gegeben werden

**Bewerte, wie wichtig die folgenden 12 Überlegungen sind**

	sehr wichtig	wichtig	etwas wichtig	kaum wichtig	nicht wichtig
1. Wenn die erhöhte Dosis Frau Bennetts Tod bedeuten kann, ist dann der Arzt nicht durch die gleichen Gesetzen verpflichtet wie jeder andere?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Wäre die Gesellschaft ohne die vielen Gesetze darüber, was Ärzte dürfen und was sie nicht dürfen, nicht besser dran?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Könnte der Arzt nach geltendem Recht für einen Kunstfehler zur Rechenschaft gezogen werden, wenn Frau Bennett stirbt?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Stimmt die Familie von Frau Bennett zu, dass diese mehr Schmerzmittel erhalten sollte?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Sollten die Schmerzmittel als Tabletten oder in Tropfenform verabreicht werden?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Hat der Staat das Recht, diejenigen zum Weiterleben zu zwingen, die nicht leben wollen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Kann es verantwortungsbewusste Hilfe sein, wenn dabei geholfen wird, das Leben eines Anderen zu beenden?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Zeigt der Arzt größeres Einfühlungsvermögen mit Frau Bennett, wenn er ihr die Medizin gibt, oder wenn er sie ihr nicht gibt?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Hätte der Arzt nicht ein schlechtes Gewissen, wenn Frau Bennett auf Grund der Überdosis, die er ihr gegeben hat, gestorben wäre?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Sollte nicht Gott darüber entscheiden, wann ein Menschenleben endet?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Sollte die Gesellschaft nicht jeden davor beschützen, umgebracht zu werden?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Wo sollte die Gesellschaft die Grenzen ziehen zwischen dem Schutz des Lebens einerseits und dem Zulassen eines von einer Person gewünschten Todes andererseits?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Bewerte, welche Überlegungen am wichtigsten sind (Zeilenummer)**

Wichtigste       Zweitwichtigste       Drittwichtigste       Viertwichtigste

**Demonstration – (Geschichte Nr.5)**

Die politische und wirtschaftliche Instabilität eines Landes in Südamerika hat den Präsidenten der Vereinigten Staaten von Amerika (U.S.A.) veranlasst, Soldaten in dieses Gebiet zu schicken, um es zu überwachen. An vielen Universitäten der U.S.A. haben Studenten dagegen protestiert, dass die U.S.A. ihre militärische Macht für einen wirtschaftlichen Vorteil ausnutzen. Es herrscht der weitverbreitete Verdacht, dass internationale Ölunternehmen den Präsidenten bedrängen, die billige Ölversorgung zu schützen, selbst wenn das Menschenleben kosten würde. Während der Demonstrationen gingen die Studenten einer Universität auf die Straße, behinderten den Verkehr und störten den geregelten Alltag der Stadt. Der Präsident dieser Universität verlangte, dass die Studenten ihre illegalen Demonstrationen einstellen. Daraufhin besetzten die Studenten das Verwaltungsgebäude ihrer Universität und legten den gesamten Universitäts-Betrieb lahm. Ist es richtig von den Studenten, auf diese Art und Weise zu demonstrieren?

Befürwortest du es, wenn die Demonstrationen auf diese Weise fortgesetzt werden? (Bitte eine Antwort ankreuzen)

☐ Sie sollten fortgesetzt werden ☐ Kann ich nicht entscheiden ☐ Sie sollten nicht fortgesetzt werden

**Bewerte, wie wichtig die folgenden 12 Überlegungen sind**

	sehr wichtig	wichtig	etwas wichtig	kaum wichtig	nicht wichtig
1. Haben die Studenten irgendein Recht darauf, ein Gebäude zu besetzen, das ihnen nicht gehört?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Ist den Studenten bewusst, dass sie verhaftet, mit einem Bußgeld belegt oder sogar der Universität verwiesen werden könnten?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Haben die Studenten ernsthafte Gründe oder handeln sie aus Spaß?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Wird es zukünftig zu mehr Chaos führen, wenn der Präsident der Universität dieses Mal milde mit den Studenten umgeht?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Wird die Öffentlichkeit allen Studenten für die Handlungen nur einiger Demonstranten Schuld zuweisen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Ist den Machthabern dafür Schuld zuzuweisen, dass sie sich der Gier der internationalen Ölunternehmen fügen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Warum sollten einige wenige Menschen, wie Präsidenten oder Manager, mehr Befugnisse haben als gewöhnliche Menschen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Führt die Demonstration der Studenten auf lange Sicht für alle Menschen zu mehr oder zu weniger Gutem?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Können die Studenten ihren zivilen Ungehorsam rechtfertigen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Sollten die Studenten nicht die Autoritäten respektieren?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Ist die Besetzung eines Gebäudes mit Prinzipien der Gerechtigkeit vereinbar?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Ist nicht jeder Einzelne, gleich ob es ihm gefällt oder nicht, verpflichtet, dem Gesetz zu folgen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Bewerte, welche Überlegungen am wichtigsten sind (Zeilennummer)**

Wichtigste  Zweitwichtigste  Drittwichtigste  Viertwichtigste

# Deutsche Fassung des Participant Role Questionnaire

Ab hier brauchst du deine Klassenliste.

Auf wen in deiner Klasse treffen die folgenden Beschreibungen besonders zu? Trage nur seine/ihre Nummer und nicht den Namen ein. Bitte nenne dich nie selbst, auch wenn die Aussage auf dich zutrifft.

	1.	2.	3.	...
1. Wer von euch sieht meistens im Mittelpunkt oder bekommt von den anderen die meiste Aufmerksamkeit?				
2. Wer erkennt schnell, ob andere lügen?				
3. Wer verspricht anderen oft irgendwas, um seinen Willen durchzusetzen?				
4. Wer schafft es immer wieder, dass andere tun, was er/sie sagt (auch wenn die anderen dazu eigentlich keine Lust haben)?				
5. Wer von euch ist immer nett zu anderen, um zu kriegen, was er/sie will?				
6. Wer kommt leicht in neuen Situationen klar (z.B. mit einem neuen Lehrer, mit neuen Mitschülern)?				
7. Wer von euch kriegt was er/sie will, weil er/sie "hilft" (auch wenn diese Hilfe gar nicht gebraucht wird)?				
8. Wer kommandiert andere herum, um seinen Willen zu kriegen?				
9. Wer von euch verspricht anderen etwas Schönes, um seinen Willen zu bekommen?				
10. Wer droht anderen (mit Worten oder Gesten), um zu bekommen, was er/sie will?				
11. Wer denkt sich immer wieder etwas aus, was die anderen gut finden und wobei sie gerne mitmachen?				
12. Wer kriegt schnell mit, was andere fühlen, auch wenn der oder die ihre Gefühle eigentlich verbergen will?				

		1.	2.	3.	...
13.	Wer legt oft andere rein, um zu kriegen, was er/sie will?				
14.	Wer bekommt immer wieder die beste Rolle oder die beste Aufgabe, wenn ihr etwas zusammen macht?				
15.	Mit wem in deiner Klasse machst Du am liebsten etwas zusammen?				
16.	Mit wem in deiner Klasse machst Du am wenigsten gern etwas zusammen?				
17.	Wer in deiner Klasse ist am beliebtesten / hat die meisten Freunde?				
18.	Wer in deiner Klasse ist am unbeliebtesten / hat die wenigsten Freunde?				
19.	Wer kennt und erkennt schnell die Schwachstellen von anderen?				
20.	Wer tröstet die, die gemein behandelt wurden, und hält zu ihnen?				
21.	Wer macht mit, wenn jemand getreten, rumgeschubst oder geschlagen wird?				
22.	Wer kommt leicht mit anderen Leuten klar?				
23.	Wer ist oft gemein zu anderen, indem er/sie tritt, rumschubst oder stößt?				
24.	Wer ist oft gemein zu anderen, indem er/sie im Internet (z.B. facebook, Whats App, ...) andere angreift oder bloßstellt?				
		1.	2.	3.	...
25.	Wer wird regelmäßig von anderen geschlagen, getreten, geschubst?	<div>Von</div> <div>Wem?</div>	<div>Von</div> <div>Wem?</div>	<div>Von</div> <div>Wem?</div>	<div>Von</div> <div>Wem?</div>

		1.	2.	3.	...
35.	Wer lacht oft darüber, wenn jemand anderes gemein behandelt wird?				
36.	Wer kann andere zu fast allem überreden?				
37.	Wer steht nur daneben und tut nichts, wenn jemand gemein behandelt wird?				
38.	Wer sagt den anderen, dass sie mit den Gemeinheiten aufhören sollen?				
39.	Wer stiftet oft andere an, bei Gemeinheiten mitzumachen?				
40.	Wer lässt sich oft von jemand anderem anstiften und macht dann bei Gemeinheiten richtig mit?				
41.	Wer versucht oft, andere aus der Gruppe auszuschließen?				
		1.	2.	3.	...
42.	Wer wird häufig absichtlich nicht beachtet oder ausgeschlossen?				
		Von Wenn?	Von Wenn?	Von Wenn?	
		1.	2.	3.	...
43.	Wer kann andere überzeugen auf seiner/ihrer Seite zu sein?				
44.	Wer hält sich immer raus, wenn jemand gemein behandelt wird?				
45.	Wer erzählt immer wieder gemeine Gerüchte über Mitschüler oder lästert regelmäßig über sie?				